

Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)

Autores: Nora Gluz, Mariel Karolinski e Inés Rodríguez Moyano

Nora Gluz, Doctora en Educación (UBA). Docente e investigadora UNGS y UBA en el campo de la Sociología de la Educación y las Políticas Educativas. Investigadora en temáticas de políticas sociales en educación y en educación y movimientos sociales. Ha dirigido y participado de numerosas investigaciones y evaluaciones de políticas educativas destinadas a los estudiantes en condición de pobreza. Directora del Proyecto IDH-UNGS "Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires" (2013-2014) e investigadora formada del proyecto UBACyT (2011-14) "Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las luchas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento" (Dir. Myriam Feldfeber).

Inés Rodríguez Moyano, Socióloga y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Doctoranda de la misma facultad y docente de Sociología de la Educación, cátedra Tenti Fanfani en la Carrera de Sociología (FSOC-UBA). Integrante del Proyecto IDH-UNGS "Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires" (2013-2014) y del Ubacyt S038 "Intermediarios culturales, capital social y clases sociales emergentes de la Argentina" (Dir. Ana E. Wortman).

Mariel Karolinski, Socióloga y Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente en Política Educacional y en el Seminario Proyectos Políticos Educativos en la Carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA); y en la materia Políticas e Instituciones educativas de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Integrante del Proyecto IDH-UNGS "Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires" (2013-2014) y del proyecto UBACyT (2011-14) "Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las luchas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento" (Dir. Myriam Feldfeber).

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta los resultados de la investigación "Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)". El proyecto se inscribe en las preocupaciones por los alcances y límites de las políticas públicas para la inclusión social en la democratización de la educación. Propuso analizar los sentidos sobre la inclusión escolar que se configuran a partir del diseño y apropiación de la política Asignación Universal por Hijo (AUH), centrándose en el nivel inicial.

La última década marcó el inicio de una serie de transformaciones en el campo de las políticas públicas para la inclusión social que pretenden avanzar en la democratización del acceso al bienestar en general, y a la educación, en particular. Si durante los años '90 las respuestas a la exclusión como nueva expresión de la cuestión social llegaron a través de políticas sociales focalizadas y compensatorias, cuyo impacto fue el desplazamiento de las prestaciones universales fundadas en la ciudadanía, hacia intervenciones sobre grupos en condición de pobreza basadas en la "tutela" estatal; a partir de la emergencia de "gobiernos de nuevo signo", el énfasis se traslada hacia la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promuevan la inclusión social en países que, como Argentina,

logran reducir la pobreza, pero en menor medida las brechas de desigualdad (Gluz, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011).

La preocupación por la relación entre la AUH y la escolarización se fundamenta en que durante la última década, las políticas orientadas a la ampliación del derecho a la educación más importantes en América Latina se han centrado en programas de transferencia condicionada de ingresos. Pero el interés por esta política en particular se vincula además en que expresa algunos cambios tanto respecto de las políticas de los '90 como de ciertos mecanismos históricos de protección social.

El foco de la investigación fue cómo las políticas articulan el problema de la exclusión escolar de la primera infancia, qué estrategias se diseñan para intervenir sobre ella y cuáles son las consecuencias sociales de la AUH que surgen en la intersección entre las regulaciones estatales y la cotidianeidad escolar. Se trató de comprender los sentidos sobre la inclusión escolar que se configuran a partir de los modos de apropiación diferencial de la política en territorios que se presentan con tramas disímiles de organización social.

Aunque existen diversas concepciones sobre el período etario que abarca la primera infancia (que para los organismos internacionales alcanza hasta los 8 años), en este proyecto se tomó sólo el que corresponde al nivel inicial del sistema educativo argentino (0 a 5 años), tanto por cuestiones metodológicas como por la relevancia que tal nivel adquiere para el desarrollo infantil temprano, para la trayectoria escolar posterior (Diker, 2002; SITEAL, 2012) y para la consolidación de experiencias de ciudadanía plena desde el inicio de la vida (Redondo, 2012).

En concordancia con los propósitos del estudio, el análisis se llevó a cabo en dos niveles. Por un lado, las conceptualizaciones sobre la exclusión que subyacen al diseño de las políticas públicas para la inclusión, presentes tanto en el discurso de funcionarios como en los documentos oficiales y en las materializaciones institucionales, donde se definen las reglas de juego de la política. Por el otro, los procesos de apropiación institucional en jardines comunitarios (JC) impulsados por organizaciones populares territoriales y en jardines estatales, para analizar el nivel micro de las instituciones educativas y de los actores que allí participan (directivos, docentes, familias y referentes de organizaciones sociales).

En el nivel del diseño de la política se relevaron fuentes secundarias, como la normativa relativa a la AUH, resoluciones de la Dirección Provincial de Educación Inicial para trabajar sobre el ausentismo estudiantil, documentos de trabajo de la Dirección de Formación Docente Continua y de la Dirección de Psicología Comunitaria y Educación Social. Asimismo, se entrevistaron 4 funcionarios de nivel central y 9 de nivel meso-analítico. Para el estudio de los modos de apropiación de la política, se llevó a cabo un trabajo de campo en seis instituciones: dos jardines de infantes en el distrito A y otros dos en el distrito B; en este último distrito, además, se tomaron dos jardines comunitarios (JC). En este nivel se realizaron 73 entrevistas entre directivos, docentes, familias y equipos de orientación escolar (ver detalle en el anexo 1).

PRIMERA PARTE

EL DISCURSO OFICIAL FRENTE A LA AUH Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR

1. Políticas públicas e inclusión social. Continuidades y rupturas en el escenario actual

La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) se inicia el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del P.E.N. 1.602/09. Constituye una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”, beneficio que sería financiado con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. Es una prestación social dirigida a la infancia que articula distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos.

Se suma a otras políticas de gobierno ligadas a la materialización de derechos y la ampliación de los mismos a sectores sociales que veían obturado su ejercicio. En este sentido, se relaciona con iniciativas internacionales tendientes a garantizar un piso de protección social, a la vez que avanza sobre los debates propios de la crisis del neoliberalismo, como los límites planteados por las políticas focalizadas y compensatorias propias de la política social neoliberal.

La AUH se pone en marcha en un contexto de fuerte preocupación por la inclusión social y por los mecanismos de intervención pública capaces de efectivizarla, en el marco de los llamados por algunos investigadores como “gobiernos de nuevo signo” en América Latina (Moreira *et al*, 2008; Sader, 2008). Bajo esta categoría se expresa el heterogéneo giro ideológico de los gobiernos actuales en gran parte de los países de la región, motorizados por la exclusión como cuestión social en contextos de crisis de representación política - debido tanto a las debilidades del sistema de partidos como a nuevos modos de construcción de identidades que rebasan el tradicional sistema representacional- que tiene como común denominador la crítica a los elementos programáticos del Consenso de Washington. Frente a ello, se recupera la centralidad de la política y el Estado para la regulación de los mercados y la planificación estatal como herramienta de intervención social y recuperación de soberanía frente a los imperativos de los organismos financieros internacionales (Moreira *et al*, 2008).

Esta revalorización de la política frente a la “mano invisible del mercado” se acompañó de una promesa electoral común respecto de la ampliación de programas y planes de renta mínima como paso necesario pero no suficiente para la superación de la pobreza. Estos elementos habilitaron un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho social, pero en fuerte tensión con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los '90 (Moreira *et al*, 2008).

Indudablemente, lo que está en juego es el marco desde el cual se demarcan los umbrales de satisfacción de necesidades. Los bienes mínimos que delimitan la pobreza y definen las necesidades varían en el tiempo y también culturalmente, pero al constituirse como objeto de intervención estatal, la pobreza se reinscribe en tanto derecho a satisfacer esos mínimos sociales (Minujim y Grondona, 2013). De allí la relevancia de comprender simultáneamente las estrategias políticas diseñadas para atenuar la pobreza, en términos de su articulación con

formas de constitucionalización de derechos, de presencia de espacios de participación de los sectores más marginados y su inserción en el juego político (Fleury, 2006), frente a dinámicas asistenciales en las que la lógica filantrópica sustituye el derecho.

El estudio de los sentidos que se configuran sobre la inclusión escolar a partir de la AUH asume una lógica relacional que implica pensar las políticas públicas desde una multiplicidad de actores y factores sociales como la sedimentación de políticas previas, la intersección con otras vigentes, historias particulares e institucionales, la organización del trabajo escolar y las culturas escolares (Ezpeleta y Rockwell, 1983). El Estado no es el único actor ni interviene homogéneamente, aunque tiene un carácter sesgado por ser garante de las relaciones capitalistas de dominación, que varían en función de las transformaciones en los modelos de acumulación (Thwaites Rey, 2005). En el marco de estas relaciones de fuerza se configura la esfera pública, cuyas dinámicas e instituciones expresan los alcances y límites de las prácticas democráticas en las sociedades burguesas (Fraser, 1999) así como las complejas relaciones que mantiene el Estado con las organizaciones sociales que surgen desde los márgenes demandando por derechos ciudadanos (Thwaites Rey, 2004).

De allí la importancia de establecer una distancia analítica entre el estudio de las reglas y sentidos de la política pública dirigida a mantener la sumisión dóxica al orden establecido y las resignificaciones que hacen de ella los actores en función del contexto y su posición social. Es precisamente en el interjuego entre el control del Estado y la apropiación de los sujetos, que éstos aceptan, rechazan o redefinen las prescripciones de las políticas (Montesinos y Sinisi, 2009). Siguiendo a Bourdieu (1987), la mayor condensación de la cultura política se ubicaría precisamente en esta dimensión de análisis, ya que es en el nivel de los sentidos construidos en torno a la inclusión escolar donde se reproducen o transforman las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido. Estas representaciones de los agentes asumen un carácter práctico en tanto orientan la acción social y a su vez, son el producto de un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que el sujeto incorpora de acuerdo a la posición que ocupa en dicha estructura (Bourdieu, 2002).

Desde estas preocupaciones, se articularon cuatro líneas de análisis. Primero, los debates internacionales sobre los procesos de exclusión en el nuevo capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Castel, 1998). Luego, las continuidades y rupturas entre la política social neoliberal (Tenti, 1991; Grassi, 2002) y la de los “gobiernos de nuevo signo” en la región (Moreira *et al*, 2008; Sader, 2008; Hintze y Costa, 2010; Danani, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011). Tercero, el impacto en la ampliación de derechos ciudadanos de las nuevas formas de acción colectiva (Schuster, 2005; Svampa, 2008). Finalmente, las actuales dinámicas de desigualdad educativa vinculadas a la fragmentación del sistema escolar en contextos de masificación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), y a los modos de apropiación de las políticas (Gluz y Moyano, 2013); que condicionan las estrategias y sentidos sobre la inclusión.

1.1. La exclusión social en el nuevo capitalismo. Continuidades y rupturas entre las políticas de inclusión y los modos de intervención neoliberal sobre la cuestión social

No hay acuerdo respecto de qué se entiende por exclusión, sus alcances y qué es aquello que las políticas de inclusión debieran y/o podrían transformar.

Según Castel (1998), el concepto de exclusión social permite comprender los cambios sociales producidos en el marco de la globalización de la economía, la privatización y los procesos de desregulación que hicieron colapsar la sociedad salarial y con ello los mecanismos de integración social. En esta nueva fase del capitalismo, el incremento de la

productividad no conduce a un aumento de la mano de obra necesaria y deja a grandes masas de la población fuera no sólo del circuito de producción y consumo de las riquezas sociales sino también de las redes de protección social. Boltanski y Chiapello (2002), por su parte, refieren a las nuevas formas que asume la miseria social y a los dispositivos actuales de generación del beneficio a través de las cuales los explotadores satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien común. Según estos autores, los usos del término han tendido a opacar la desigualdad como continuum y, por el contrario, han configurado una perspectiva dicotómica adentro-afuera.

Tal es el caso argentino, donde la exclusión social ha sido concebida desde una perspectiva republicana de ascendencia francesa, primando una mirada dicotómica en la que exclusión se opone a ciudadanía. Más allá de los límites que generó esta acepción, permitió pensar los procesos de exclusión vinculados a la participación, el reconocimiento o las relaciones sociales más allá del nivel de ingresos o las condiciones materiales de vida (Kessler, 2010). En este sentido, y tal como lo expresa Kessler, el concepto se constituyó como eje transversal del debate político, al abarcar las distintas dimensiones de la exclusión, en relación a la educación, a la inmigración, a los derechos de las minorías, y al desarrollo, al referirse a regiones deprimidas, entre otros. También resultó un *“principio de homogeneización a partir del cual se pudieron pensar nuevas políticas sociales para una población por definición heterogénea”* (2010), caracterizada por procesos diferentes que generaban una situación de penuria.

Como plantean los autores, la superación de los límites que expresan tanto las concepciones como las estrategias de política hacia la exclusión requiere articular los conceptos de exclusión y desigualdad, de modo de distanciarse del tratamiento que se le ha dado a la cuestión centralmente durante la fase neoliberal. Tal como presenta Danani (2008), la exclusión y la equidad fueron el registro teórico-conceptual que desplazó el ideal igualitario en los '90 amparando un nuevo paradigma en el campo de las políticas sociales. De allí la relevancia de historizar estas traslaciones y comprender conceptos y usos en contextos determinados.

Si la igualdad ontológica entre seres humanos fue el principio ético, su reemplazo por el discurso de la equidad como principio para el diseño de las políticas derivó en preocupaciones procedimentales de distribución de recursos y definición de mínimos comunes básicos. Asimismo, mientras la preocupación por la desigualdad implicaba una perspectiva relacional que ponía en el centro de la mira las diferencias de poder y riqueza siendo la distancia socio-económica entre grupos sociales el eje de las luchas; en el terreno de los usos de la equidad esas diferencias perdieron relevancia en pos del logro de mínimos deseables comunes. El resultado fue la sustitución de la lucha por una sociedad igualitaria por la lucha contra la pobreza extrema (Danani, 2008).

En términos institucionales, implicó la privatización de la protección social a través de dos dinámicas: su individualización (personalización de acceso o su falta) o su comunitarización (desplazamiento a la órbita pre-mercantil de las relaciones primarias y expresada en la familia o las ONG's), desresponsabilizando al Estado y des-socializando la reproducción, teniendo como efecto una retracción en la esfera de los derechos.

Ambas formas de privatización *“...son fuente de desigualdad, porque construyen un mundo de protecciones dependientes de características particulares (de individuos o de grupos), sean ellas la habilidad, la disposición de medios, y aún el azar. Esa mayor dependencia de atributos particulares implica también menores garantías para esos individuos y grupos, ya que sólo la sociedad y sus instituciones público-estatales pueden prestar garantías y ser demandadas por ellos”* (Danani, 2008: 46).

De allí la relevancia de pensar la política social y educativa en términos de los grados de estratificación y desmercantilización que diferencian y/o habilitan un conjunto de derechos sociales (Andrenacci y Soldano, 2006), y analizar de qué modo ciertas estrategias de inclusión pueden a la vez que integrar, generar nuevos modos de desigualdad.

Según Danani (2008), la cuestión de la re-ciudadanización depende de políticas sociales que permitan recuperar a las instituciones su carácter democratizante, a través de la destitución de la lógica asistencial y de la revisión de sus condiciones de uso y calidad, mucho más que del mero acceso. Es la experiencia acumulada con los servicios lo que configura una ciudadanía capaz de defenderlos. En este sentido, este enfoque de derechos constituye un aporte que complejiza la mirada sobre los procesos de inclusión escolar.

En el campo escolar, este debate se expresa en el concepto de “exclusión incluyente” que pretende alertar sobre el conjunto de dimensiones propias de la discriminación en contextos de masificación escolar conducente a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 2009). En Argentina, el acceso masivo a la educación en paralelo al aumento de las desigualdades y la pobreza generaron la conformación de circuitos escolares diferenciados en función del origen social del alumnado, condicionando la apropiación de los grupos sociales subordinados de los saberes socialmente relevantes (Tenti, 2007; Gluz, 2006).

En esta perspectiva, el análisis de la institución escolar es central para explicar los mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad social (Bourdieu, 2002). Los conceptos de capital cultural, cultura escolar y posición social resultan pertinentes para comprender los límites de la igualdad de oportunidades en el campo educativo y analizar la reestructuración de los procesos de distinción social; así como la configuración de nuevas formas de diferenciación a través de la colonización escolar y la parentocracia (Van Zanten, 2008) que contribuyen a delimitar las fronteras culturales que caracterizan la fragmentación del sistema (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

Según Terigi (2009), del conocimiento disponible es posible distinguir al menos cinco formas que asume la exclusión. La primera es la manifestación más clásica asociada al no estar en la escuela, situación que afecta más agudamente a la población en condición de pobreza. En segundo lugar, el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en ella; la tercera, y recuperando la categoría de Kessler (2004), las formas de escolarización de baja intensidad, donde se asiste de modo asistemático o sin participar de las actividades escolares. En cuarto lugar, los aprendizajes elitistas que desautorizan las perspectivas de la población desfavorecida y poniendo el foco de la preocupación en los contenidos curriculares y por último; los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

Agregaríamos a estas consideraciones, la labilidad del servicio educativo, expresada en una oferta que no garantiza la continuidad de las trayectorias debido a la disminución o irregularidad de las clases. Los motivos son múltiples y van desde el ausentismo docente, las condiciones precarias o deterioradas de la infraestructura que ponen en jaque la seguridad o las condiciones de uso de los edificios, los paros docentes en reclamo de mejoras en sus condiciones materiales y simbólicas de trabajo.

2. La “inclusión” en el nivel inicial

Desde el discurso oficial, pensar la inclusión al nivel requiere centralmente posicionarse en el marco de la garantía de derechos, lugar que ha ganado a partir de la Convención sobre los

Derechos del Niño aprobada en la ONU (1989) y también, por el giro ideológico que han supuesto los gobiernos de nuevo signo.

Ello se expresa en primer lugar en la legislación. A partir de la sanción de la LEN (2006), el nivel inicial pasa a ser comprendido como una unidad pedagógica que abarca a los/as niños/as desde los 45 días hasta los cinco 5 años de edad inclusive (ART. 18°), siendo responsabilidad estatal la de garantizar la obligatoriedad del último año (ART. 16°). Un año tarde, la Ley Provincial de Educación (2007), reconocerá desde la sala de 4 años la obligatoriedad. Finalmente, el establecimiento de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Decreto N° 1602/09) cuyo aporte monetario está sujeto al cumplimiento de la asistencia escolar (Gluz y Moyano, 2013), aceleró la legalización de las instituciones que atendieran a niños/as dentro del tramo de edad obligatorio a nivel nacional¹, en un contexto en que la oferta educativa para el nivel inicial se caracteriza por la escasez de establecimientos estatales, por un heterogéneo complejo de instituciones de gestión privada sobre todo en las salas no obligatorias y que incluye también a los servicios municipales, y una multiplicidad de experiencias de atención a la primera infancia sin regulación oficial, fundamentalmente para el tramo que corresponde al jardín maternal (hasta los 2 años). A estas normativas hay que agregar la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (N°26.233/07), gubernamentales o no gubernamentales, destinados a la *“atención integral niños y niñas de hasta 4 años de edad”* que favorezcan la promoción y protección de sus derechos, como parte de las estrategias implementadas desde la cartera nacional de Desarrollo Social en pos de *“contener a quienes no acceden a los servicios ofrecidos por el sistema educativo, y regular una modalidad preexistente de intervención de la comunidad”* (Faur, 2012: 132).

Tanto las normativas específicas sobre el nivel inicial como aquellas más generales que reconocen la participación de las organizaciones sociales como agentes socioeducativos, están en sintonía con la agenda político-educativa gubernamental a nivel regional y con la de los organismos internacionales desde la aprobación de la Convención, que otorgan prioridad a la primera infancia y que avanza en la creación de un paradigma diferente para las políticas orientadas a esta población y en la definición de nuevos modos de intervención. Se trata del pasaje desde un modelo tutelar a otro basado en la protección de derechos, y desde un trabajo político sectorial a un sistema integral y transversal. En lo que respecta específicamente al nivel inicial, muestran una tendencia a su completa incorporación en la estructura de los sistemas educativos y a la ampliación de la cobertura, a partir de la obligatoriedad de sus años superiores (SITEAL, 2013).

Es preciso señalar que a nivel nacional y provincial, los avances normativos señalados se conjugan con un discurso que asume la inclusión escolar como eje vertebrador de las políticas educativas, aunque se evidencian grandes dificultades para traducir las orientaciones generales en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en las leyes, en especial en los niveles recientemente incorporados a la escolaridad obligatoria. Las dificultades para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad y avanzar en la expansión del nivel inicial se ligan a la insuficiente oferta estatal que se suma al retraso histórico para los sectores más vulnerables y que en este contexto, y frente a la multiplicación de propuestas diferenciadas según destinatarios y dependencias gubernamentales (como los CEDIs, los jardines privados y estatales, y los comunitarios), pueden contribuir a la fragmentación de los servicios según la procedencia

¹ Este proceso se materializó a través de la asignación de un número de CUE (Clave Única de Establecimiento) especial a cada jardín, que permite a los padres certificar la escolarización de sus hijos/as.

social de los niños (Esquivel *et al*, 2012; Faur, 2012) –marca de origen en el nivel (Malajovich, 2010)– y al empobrecimiento de la experiencia socioeducativa de la niñez (Redondo, 2012). Estos riesgos vinculados con la calidad de la oferta se inscriben a su vez en la tensión fundacional del nivel inicial entre lo asistencial y lo educativo (Diker, 2002; Cardarelli y Waldman, 2009) que se reactualiza en clave de la falsa oposición entre lo comunitario y/o el cuidado y lo pedagógico (Kantor y Kaufmann, 2008; Faur, 2012).

Todas estas cuestiones requieren un análisis minucioso de las condiciones en que se desarrolla la inclusión escolar hoy. Una primera particularidad es que a diferencia de lo que sucede con la primaria y la secundaria, la asistencia al jardín en la provincia de Buenos Aires sólo es obligatoria en 2 de los 3 años del último ciclo (salas de 4 y 5). Probablemente esta situación, sumada a la ausencia de mecanismos de selección meritocráticos para el acceso y/o la continuidad, explique tanto la escasez de intervenciones estatales como la menor complejidad de las mismas, que tienden a concentrarse en unas pocas dimensiones de la escolarización en esta etapa.

Porque si vos querés en inicial son los chicos a los que mayor perjuicio se les provoca por un montón de cuestiones. Primero por la demanda de vacante que no se puede cubrir. Después porque recorren unas distancias hasta ir a una institución si es que consiguen vacante. Y después porque saliendo del jardín no hay demasiadas ofertas. Los chicos de educación primaria y o secundaria tienen otros programas, tienen Envión dando vueltas. El programa Envión es fantástico (...) Se articula con la escuela lo que tiene que ver con el gabinete o grupo de profesionales, articula con el de Envión que también tienen grupos profesionales, psicopedagogos, psicólogos, profesores, de manera tal que hacen la tarea... Los de inicial están como afuera de la mayoría de los beneficios (Referente territorial de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, Distrito A).

Asimismo, se evidencia menor conocimiento disponible respecto del sentido que podrían tener los procesos de exclusión en ese tramo, a diferencia de lo que acontece en el nivel secundario, donde se han construido marcos de referencia para analizar la desigualdad educativa como gradientes de exclusión escolar. Las tres grandes preocupaciones que se visualizan son: la cobertura, la continuidad de las trayectorias y la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales.

2.1. La oferta educativa y los límites de la inclusión

El discurso más potente respecto de la inclusión escolar se centra en la necesidad de garantizar la oferta de vacantes.

Por un lado, el proyecto de inclusión que no solamente es hay que cumplir con la obligatoriedad y tratar de universalizar lo más que se pueda de 45 días a 3 años que no es obligatorio para provincia de Buenos Aires. Pero también en ese proyecto de inclusión se trabaja muchísimo sobre la asistencia, la matrícula, la asistencia regular (Asesora de la Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).

Si restringimos dicotómicamente la inclusión escolar a esta dimensión de inserción institucional, es indudable el amplio –aunque aún incompleto– avance en términos de cobertura. En el tramo de 4 años de edad, la asistencia escolar durante el período intercensal 2001-2010 aumentó un 45%, pasando del 48% en 2001 al 70% en 2010. Aunque de modo dispar, el aumento aconteció en todo el país. En el caso de la sala de 5 años, pasó del 79% al 91% (Sverdlick y Austral, 2013).

Según los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (en adelante, Censo 2010), en la provincia de Buenos Aires, la asistencia de 4 años pasó del 67% en 2001 al 81% en 2010 y en el caso de las salas de 5, del 84% al 92%. Al momento, la oferta provincial comprende 5312 jardines, de los cuales 3301 son estatales (62%) y el resto

privados; mientras que en el conurbano la proporción de estatales disminuye al 47,5% (RI, DIE-DGCyE, 2013). Al igual que lo que sucede para Argentina en su conjunto, las diferencias territoriales son significativas.

En términos de cobertura, los distritos seleccionados presentan serias desventajas respecto de los promedios nacionales, al alcanzar sólo el 70% y el 83% para sala de 4 y 5 en el distrito B y el 69% y 89% respectivamente en el distrito A, evidenciando este último caso mejor cobertura del preescolar que presenta guarismos más próximos al promedio provincial.

A estas condiciones desaventajadas de la oferta, se suma que se trata de distritos donde la población adulta ya se encuentra en peor situación por su menor capital educativo para acompañar la escolarización de niños y niñas cuyo ingreso a los jardines resulta en estas condiciones de mayor relevancia para su trayectoria escolar futura. Se trata de dos de los distritos que junto con Florencio Varela cuentan con el mayor índice de analfabetismo según los datos del Censo 2010. A ello se suma que los jóvenes de entre 15 y 24 años, entre el 16% y el 21% ha alcanzado como máximo el primario completo sin haber accedido a la escuela secundaria, a pesar de que por su rango etario debieran haber ingresado y/o culminado el nivel; mientras que para el total de la provincia de Buenos Aires, se encuentra debajo del 13,6%. Este dato es particularmente relevante por la cantidad de madres y padres adolescentes y jóvenes, como característica de la población escolar de estos distritos con altos niveles de vulnerabilidad social.

Esta preocupación por las vacantes se anuda con la meta de la obligatoriedad como uno de las prioridades para el nivel, bajo la particularidad jurisdiccional de abarcar desde la sala de 4 años, al igual que se observara dos años antes frente a la implementación de la AUH (Gluz y Moyano, 2012). En este sentido, aunque los avances son significativos, la dimensión cuantitativa del fenómeno es de tal envergadura que esa baja proporción representa, tal como expresan los entrevistados, la población total de provincias más pequeñas:

...estamos cerca del 90% de cobertura de cuatro años, pero estamos hablando de alrededor de 260 mil niños (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE)

El seguimiento y la resolución a esta cuestión tiene distintas aristas, que van desde la gestión de la información, la creación de infraestructura y de nuevos cargos.

La gestión de la información aparece como un punto nodal de los procesos de inclusión, en tanto los procedimientos habituales de registro no resultan apropiados a los tiempos políticos, ya que los resultados de los relevamientos anuales son presentados con más de un año de diferencia. Por ello se acude a los datos que proveen las escuelas producto de la denominada “matrícula excedente”. Bajo este término incluyen a los inscriptos que no tienen vacante, y que quedan en “lista de espera”. Esta matrícula excedente oficia de dato “proxy” de quienes están fuera del sistema y expresa una proporción del fenómeno, quedando invisibilizados todos aquellos que ni siquiera se acercan a matricularse. Se trata mayormente de familias que no consiguen vacante, situación que si bien ha mejorado mucho en los últimos años, aún no termina de resolverse, siendo aún más grave en el tramo no obligatorio del nivel.

Sin embargo, hay cierta labilidad en este registro, ya que aunque progresivamente se va sistematizando, no forma parte de las estadísticas regulares ni permite captar movimientos de matrícula o articular con lo que sucede con la oferta de jardines comunitarios o privados.

-Están todos registrados. Todos registrados con número y en lista de espera. Así lo dice la norma, no es un invento mío. Y es más, los que durante toda sala de 5 no se los llamó, a fin de año los padres deben pasar por el jardín y el jardín les extiende un certificado que no tiene sala de 5 por no haber tenido vacante.

-¿Y no son derivados a otros lados?

- No, no hay lugar.
- ¿A los jardines municipales?
- En ningún lugar.
- ¿Los jardines comunitarios?
- No hay acá muchos jardines comunitarios, pero no hay lugar. Está todo sobrepasado, 1800 chicos tengo fuera del jardín. Esos son los que llegaron a inscribirse, siempre sabemos...
- ¿Que están los que nunca se inscriben, ¿tenés alguna estimación de ese número?
- No, porque ¿sabes que pasó también? Los últimos tiempos se poblaron muchos barrios nuevos, entonces cada oleada de barrios nuevos es una oleada de niños sin escuela. Las primarias les dan lugar, consiguen, hay 21 jardines, 40 primarias, entonces hay más lugar, pero jardines estamos...
- ¿No hay un relevamiento de esa población que lleva adelante el municipio para cruzar datos?
- (silencio) (Inspectora areal Nivel Inicial, Distrito A)

Una estrategia que vienen desarrollando para reordenar las salas y ampliar las posibilidades de inclusión de los que están comprendidos en la obligatoriedad, es la organización de grupos multiedad, de modo de maximizar la capacidad disponible.

No obstante, y aunque se haya visibilizado la magnitud del problema cuya seriedad ya era cuestión central durante el primer año de implementación de la AUH (Gluz y Moyano, 2011), la falta de recursos limita algunos de los intentos de resolución que vienen dando.

Por un lado, por la dificultad de generar recursos recurrentes, por ejemplo, con la demora en la aprobación de las plantas orgánico funcionales (POF), aún cuando las creaciones edilicias han tenido lugar. Según las entrevistas en el distrito A, aunque hay ocho edificios construidos ninguno ha sido puesto en funcionamiento por este motivo.

Proyectos de creación: Tengo 5 presentados, tengo dos, pero que no llega la aprobación de la plata. Tengo todos los papeles presentados, tengo otro que originalmente era para inicial, la escuela especial está en construcción entonces se terminó este edificio y se pasó. La escuela especial ocupó el edificio hasta que terminaron la escuela. Hace un año que está, ahora hay que hacerle unas modificaciones. (Inspectora areal, Nivel Inicial, Distrito A)

Pero no menor es la cuestión de la segregación geográfica: el crecimiento poblacional en espacios urbanos no planeados que afecta centralmente a los asentamientos precarios donde las posibilidades de construcción son menores, sumando a las cuestiones presupuestarias, aquellas otras ligadas a la efectiva existencia de espacios ociosos o vacantes o la posibilidad de ampliaciones.

En estas condiciones, los Jardines Comunitarios (JC) ofician como válvula de escape a estas limitaciones, siendo uno de los modos de ampliar la cobertura.

¿Pero qué pasa? Eso está acompañado con las escuelas privadas que también tienen jardines de infantes y por suerte absorben una matrícula importante, y los jardines comunitarios que también absorben una matrícula importante (Inspección Regional del Distrito A).

Si durante la gestión Puiggrós (2005-2007) a través de la Dirección de Alternativas Pedagógicas (DAP) empezó a organizarse un canal de articulación con los JC y comenzaron a establecerse mecanismos de regulación (Karolinski, 2012), en los últimos años, en los discursos de los funcionarios, aparece menos como "alternativa pedagógica" y más como alternativa frente a la escasez de la oferta. Así, mientras el proyecto de reconocimiento de JC aparecía con un discurso oficial que combinaba la cobertura con la necesidad de reconocer otras formas de escolarización, en las entrevistas recientes esta segunda cuestión desaparece como énfasis de esos ámbitos siendo más potente su posición para cubrir matrícula, a la vez que desde los niveles intermedios y centrales se expresa en mayor medida un desconocimiento de los mismos o una consideración de que no son parte de sus áreas de incumbencia.

No es la misma supervisión, porque no son jardines, para nosotros son experiencias educativas de carácter comunitario (Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE)

...en la medida que el Estado no pueda dar respuesta a toda la demanda para que todos los nenes puedan estar en jardín de infantes, es una posibilidad que le están dando a las familias que necesitan dejar a sus niños. Yo creo que tienen que tener una supervisión, ya sea de desarrollo social, de la gestión privada o estatal (Inspectora Areal de Nivel Inicial, distrital 1, Distrito B)

Esta situación es más marcada en el distrito A que en el B, donde las redes de JC tienen mayor relevancia y han iniciado procesos de oficialización que vinculan las propuestas a la garantía del derecho a la educación. En el primer distrito, en cambio, el carácter comunitario reside más bien en que se trata de una oferta accesible, organizada por vecinos u organizaciones territoriales, pero de las que se conoce poco su apuesta en el campo educativo y la articulación es inexistente.

Relevar era identificar a las instituciones, no era ni visitarla, era identificarla y pasar los datos concretos, no era ni una visita ni nada que se le parezca porque no estábamos autorizados (Referente territorial de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, Distrito A)

En el segundo, en cambio, es donde las redes de JC han peleado por su reconocimiento y se integraron en el “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario” (Res. del Consejo General de Educación 65/2011), dependiente de la Dirección de Alternativas Pedagógicas², basado en la “*necesidad de reconocer las prácticas pedagógicas y educativas de un conjunto de organizaciones comunitarias que garantizaron el ejercicio del derecho a la educación cuando el Estado estuvo corrido de sus obligaciones básicas*”, por lo que se propone “*generar y potenciar acciones que favorezcan el reconocimiento de (este tipo de) experiencias (...) priorizando aquellas que han definido como principal objetivo la inclusión educativa de los niños que – producto de la aplicación de las políticas neoliberales– han sido marginados y excluidos del derecho a la educación*”³.

Mediante la adhesión al Programa, las entidades se comprometen a participar y promover el desarrollo de políticas socioeducativas para la formalización de experiencias comunitarias; facilitar toda la información requerida por la DGCyE; adecuar los contenidos pedagógicos al diseño curricular para el Nivel Inicial; cumplir con las instancias de capacitación y formación, y aceptar los lineamientos de la supervisión. La DGCyE, por su parte, debe ocuparse del diseño de dichas políticas, instrumentar y evaluar las propuestas de capacitación del personal; y gestionar los recursos financieros para aportar a las instituciones en la remuneración de sus recursos humanos.

Con respecto a las regulaciones sobre el trabajo de las educadoras, en función de la heterogeneidad de perfiles y luego de un proceso de negociación entre la Mesa provincial de JC, las autoridades de las diferentes direcciones de la DGCyE involucradas (la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, la de Alternativas Pedagógicas, la Dirección

² Cabe señalar que sólo se inscribieron 155 de los 309 JC que figuraban en los registros iniciales (DIE, 2009).

³ Se definen como parte de la “*Educación infantil comunitaria*” a todas aquellas propuestas que surgen de la propia comunidad y como resultado de instancias previas de organización colectiva para la resolución de problemas comunes, con fuerte carácter transformador de la realidad circundante; que se impulsan frente a la ausencia de ofertas acordes a las demandas; que promueven la inclusión a partir de espacios de escolarización con fuerte impronta social; que conjugan elementos de educación formal y no formal; que propician la praxis horizontal, de carácter solidario y colectivo, abierta a todos los involucrados en el hecho educativo; y que respetan las particularidades culturales de la comunidad de origen.

Provincial de Educación Inicial –DPEI–, y la Dirección de Educación Superior y Capacitación –DESyC–), y referentes del SUTIBA, se definieron 3 propuestas formativas diferenciadas: a) la capacitación regular del nivel inicial para las docentes tituladas; b) un “trayecto de acompañamiento” para quienes contaban con título secundario, pero no con título habilitante, cuyos contenidos fueron definidos en forma conjunta entre la Mesa, la DPEI y la Dirección de Educación Superior y Capacitación, a partir de la combinación entre los lineamientos curriculares de la formación docente para el nivel y principios de la pedagogía popular *freiriana*, basados en la recuperación de los saberes previos de las educandas; y c) la inscripción en el Plan Fines para garantizar la terminalidad de los estudios secundarios a aquellas educadoras que aún no lo hubieran logrado.

Se cumplió en el 2011 con el desarrollo de las diferentes líneas de formación para el personal a cargo de las salas de 5, la gestión –con demoras– del financiamiento para las remuneraciones de los dos primeros cargos, pero aún queda avanzar en la cobertura del cargo restante para el conjunto, y en el diseño y puesta en marcha del proyecto de supervisión (Karolinski, 2012).

Más allá de los avances, aún no se integran a las direcciones de línea, apreciándose una distancia que varía en función de los actores entrevistados. En algunas áreas, se mezclan el reconocimiento como oferta específica y parte de la escolarización en su conjunto, con la aparición en el discurso del distanciamiento, de distinción entre un *nosotros* y un *otros* que serían los JC:

*de la sala de 4 y la sala de 5, en la que ahí hay una relación con los jardines comunitarios por supuesto porque ellos se están haciendo cargo un poco de parte de **nuestra matrícula**. (el subrayado es nuestro, Asesora de la Dirección Provincial de Educación inicial, DGCyE).*

Las instituciones dependen de la Dirección de Alternativas Pedagógicas y se les ofrecen los mismos lineamientos y propuestas de capacitación que a los jardines comunes, a la vez que se les garantiza un cupo en los cursos organizados territorialmente por los CIEs⁴, único vínculo que parecieran mantener con los funcionarios de línea. En algunos momentos, se han organizado talleres entre la Dirección del nivel y la de Formación Docente Continua coordinados por los Equipos Técnicos Territoriales (ETR), donde todos los educadores comunitarios son convocados a participar.

Gran parte de los actores del nivel central reconocen atributos específicos a los JC, aunque expresan miradas divergentes al respecto. Por un lado, están quienes consideran que se trata de una oferta atravesada por el compromiso con lo local; por el otro, quienes lo perciben como mero espacio asistencial.

Tienen justamente por su tipo de organización, un fuerte sentido de la pertenencia social y de la función social que tiene ese jardín en relación con esa comunidad. Yo creo que esas es una impronta muy fuerte y que los atraviesa como tipo de propuesta. Nosotros por ahí hemos aprendido de los jardines comunitarios, la capacidad que tienen para contextualizar la propuesta enseñanza (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).

Yo quiero que mi hija tenga el mismo docente o el educador comunitario que ustedes tiene en los jardines, porque la verdad que yo siento que a veces bueno, un poquito, son niños, un poquito menos de conocimiento, pero de más amor, de más contención, de un montón que yo veo que ustedes les dan, que yo siento que cuando un chico sale de su familia, el primer despegue sea realmente con gente que le de contención. Y esto son ustedes, chicas, nunca deben abandonar

⁴ Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE) son los organismos descentralizados que coordinan y desarrollan la oferta regional de formación docente continua en cada distrito de la provincia de Buenos Aires.

esta bandera de trabajo por sus chicos (Directora de Alternativas Pedagógicas, DGCyE).

2.2. ¿Qué pasa con los de “adentro”? La continuidad de las trayectorias y la cuestión de la enseñanza

Una cuestión central para la dirección del nivel es “*la enseñanza para garantizar la continuidad con las trayectorias educativas de los niños, garantizar buenas trayectorias de inclusión con nivel de enseñanza*” (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE). Esto involucra la implementación de los nuevos diseños curriculares para el nivel y el tratamiento de un nudo crítico en los jardines como es el ausentismo. En relación a la primera cuestión, conlleva una nueva mirada que deben desarrollar el conjunto de los actores, como prerequisite para transformar algunas prácticas arraigadas en los jardines.

Uno de los grandes desafíos es generar cosas con la familia, así te lo digo muy general, en general, que se vea la importancia del inicial como un nivel que no es solo de cuidado, que no es un depositario de niños que no es una “beboteca” sino que es un espacio de desarrollo curricular digamos, un espacio educativo (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE)

...en inclusión, uno es la cuestión de la vacante, el otro punto fuerte que tiene que ver con las trayectorias y la continuidad, es el de la asistencia. Nosotros tenemos en el nivel, por una cuestión de representación social, esto no sé si sería bueno decirlo, pero también, nosotros sabemos que hay docentes que les dicen: “¡ay mami, lo trajiste con este frío!” (...), pero por otro lado hay otros resortes que vos podés tener de previsiones. (...) bolsas viajeras, hiciste un recorrido de juegos matemáticos, ese juego ya lo vas a sacar y mandar a un rincón, eso pueden ir y venir a las casas, pueden hacer una reunión con padres para incluir algún tipo de juego nuevo para que tengan en las casas. O sea, hay formas de trabajar y poner disponibles materiales para que vayan y vengan de los hogares para ir previendo los momentos que el chico esté faltando, y por el otro lado, para que para un niño valga la pena estar en el jardín y además él decida, él diga “quiero ir”; tiene que ver con las propuestas de enseñanza” (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE).

Sin embargo, lo que aparece menos visibilizado es el ausentismo docente como condicionante de la continuidad de las trayectorias escolares. Sólo a nivel de territorio, de manera solapada y como subrepticamente, algunos se animan a esbozar una crítica a esta cuestión, aunque en general tienden a retomar prontamente las inasistencias de los/as niños/as.

Otra preocupación referida a la enseñanza es cómo garantizar orientaciones pedagógicas comunes en territorios de gran amplitud como la Provincia de Buenos Aires. De allí que prioricen el trabajo con los inspectores, en la actualidad centrado en los procesos de planificación. Según la Directora del Nivel, desarrollan mesas regionales y se han propuesto la producción de materiales como estrategia para llegar a todos los docentes. Estos ámbitos se constituyen también en un modo de obtener información sobre las prácticas escolares, generando orientaciones para los supervisores respecto de sus prácticas y de la producción de informes. Dos situaciones polares son objeto de especial atención: la asimilación de los modos de transmisión a los que caracterizan al nivel primario en términos de los usos del tiempo, el espacio y las reglas de conducta o su opuesto y contracara, la desatención de la transmisión como proceso propiamente pedagógico también para este nivel.

Según se señala desde la Dirección de Formación Docente Continua, la capacitación se organiza por nivel –a diferencia de etapas anteriores donde era por área para todos los niveles– para “*focalizar en lo que hace a la identidad*” del mismo.

En los territorios, se trata de combinar estrategias de formación individual vía cursos, con formación “en cascada” desde los inspectores hacia los directivos y las escuelas, con un

trabajo más institucional.

El espacio de asistencia técnica aparece como un espacio que está más vinculado a lo contextual, es decir al pedido de la institución del jardín o del inspector respecto a “aquí está pasando esto y necesito esto”. Los cierto es que a grandes rasgos no suele aparecer algo que te dispare para un lugar absolutamente diferente (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).

La oferta más corriente es la de los cursos que se brindan a través de los ETR en los CIEs, que en formatos de 20 horas y divididos en cuatro encuentros, se busca que circulen por todos los distritos. La distancia respecto de los que sucede con las prácticas de aula intenta visualizarse a través de la inclusión de las producciones de los niños como objeto de reflexión en el trabajo de los supervisores, quienes son orientados por la Dirección del Nivel, aunque no reciben capacitación específica desde el área de capacitación.

La articulación que se da a nivel regional, equipos de capacitadores y equipos de supervisores, comparten espacios de intercambio. No de que los capacitadores capaciten a los supervisores, sí que intercambien espacios de discusión, de debates, de acuerdos, de establecimiento de prioridades (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).

Sin embargo, según algunos actores escolares, la capacitación tiene escasa injerencia en los procesos sociales de estigmatización, por lo que la formación podría generar mejores prácticas para algunos sectores sociales, mientras se sigue discriminando a quienes llegan a la escuela de la mano de, por ejemplo, la AUH.

Circula como “no sé qué hacer con estos pibes”. En esos términos los plantean los docentes. Y en esos términos lo toma el capacitador para re TRABAJARLO y generar condiciones de enseñanza. Se transforma la queja de “¿por qué este pibe está en la escuela si no tendría que estar?”. Que es una queja ideológica a una queja de “¿qué necesitás para enseñarle a este pibe?” (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).

Todas estas cuestiones están en la base de la garantía para que todas las familias puedan cumplir con la obligatoriedad escolar y certificar la asistencia en el caso de los perceptores de la AUH. Según los funcionarios, sólo un trabajo pedagógico adecuado permitirá que los mecanismos de control establecidos –las condicionalidades– no se constituyan en mecanismos de coacción a partir de la amenaza de la no firma de libretas.

O sea no es una cuestión de venir, firmar y te vas, hay un propósito detrás de esto que más allá del propósito de la asignación universal es ese; bueno, tiene derecho a salud, tiene derecho a educación, y estamos para cumplirlo y me parece que esa directora estuvo bárbaro porque sentó a la familia y pudo hablarle y la familia lo pudo entender, quizás antes a esa familia nadie le había explicado bien que es una propuesta educativa, para qué, porqué, cómo, porqué a esta edad tan chiquito, porqué no, porqué si. O sea, me parece que hay que ser menos atropellado por ahí, menos atropellado, subestimar menos a la gente y sentarse y preguntar (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).

2.3. La inclusión de la infancia con necesidades especiales: lo común, lo específico y lo precario

Un tema significativo en el proceso de inclusión escolar lo constituye la escolarización de niños con necesidades especiales. El cambio de paradigma institucionalizado en 2005 implica el trabajo en aulas comunes, ya sea acompañados por proyectos de integración o vía la doble matriculación en jardines especiales y a contraturno en comunes. Pero aquí la tarea tiene un alto componente de voluntariedad, en tanto los recursos para cubrir cargos de docentes “integradoras/es” son limitados, la formación inicial de maestras y maestros del nivel no incluye la especificidad de la educación especial y no existe la formación continua.

No tenemos mucho desarrollo en el trabajo con discapacidades. El tema de la discapacidad es

bastante complejo, en términos de cómo se atiende a un ciego, cómo se atiende a un sordo. Hasta ahora no hemos desarrollado capacitación diferencial por capacidad. Lo que hemos trabajado para Inicial son proyectos generales, que tienen que ver con coordinación, con articulación. Pero en términos generales más de gestión, digamos, los especialistas nuestros de Especial, son especialistas en gestión (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).

La vulnerabilidad social tiene una importante incidencia en lo que la Dirección de Educación Especial denomina como “*riesgo en el desarrollo*” y que afecta mayoritariamente a sectores en condición de pobreza que son quienes “*han tenido problemas en el embarazo, de crianza o de alimentación, lo que fuera, que hace que los chicos pasen por el centro de atención temprana*”⁵ (Dirección de Educación Especial, DGCyE). Se trata de articular un trabajo en contexto de modo que puedan ingresar lo más tempranamente al jardín. Sin embargo, este propósito choca con una realidad previa que es la ausencia de instituciones para el primer ciclo de la educación inicial. Según las entrevistas, hay apenas una veintena en todo el territorio.

Una vez ingresados al jardín, si hay requerimiento de maestro/a integrador/a y existen los recursos, se desarrolla un proyecto pedagógico que es para “ese chico” en el marco de los contenidos y lineamientos generales del nivel, a través de adecuaciones curriculares. Aquí se ponen en juego dos limitaciones. La primera vinculada a las representaciones sociales sobre esta población, en palabras de la dirección de la modalidad:

porque el modelo social de la discapacidad todo lo hablamos, todos lo decimos, pero en realidad para que se ejecute, tiene que haber un cambio de mentalidad, porque vos vas al jardín, eso es lo que dicen un poco los padres, el jardín dice “yo no estoy preparado para recibir este chico”, y no debería ser así, no debería estar preparado, debería recibirlo como un chico más, porque los que vamos a trabajar con las configuraciones de apoyo somos nosotros (Dirección de Educación Especial, DGCyE).

Pero una vez en territorio, las soluciones son variadas, ya que ese recurso de apoyo no siempre está disponible y la formación específica aparece como un requerimiento central

puede estar adentro de, incluido dentro del aula, y no darle bolilla, la idea es que ese chico aprenda, entonces, para que pueda aprender tienen que tener un proyecto de integración, que se sienta la maestra integradora, la maestra del año, el equipo ven como arman ese proyecto pedagógico de integración de ese chico y como va aprendiendo el diseño curricular, porque incluido puede estar. Nosotros decimos que la escuela abierta a la discapacidad es la escuela que le enseña, no es solamente que lo incluye, que le deja, porque muchas veces en esto a los padres, se les dice usted traiga a su hijo a la escuela, pero trate de conseguir un personal que lo acompañe en su trayectoria. No estamos en desacuerdo con eso cuando necesita que por su desorganización, por distintos problemas necesitan la figura del acompañante externo, está en la ley de salud y tienen que estar en cualquier momento de la vida, en la escuela, en el club, en la casa, entonces en la escuela cuanto necesita estar, pero a veces la escuela lo exige como para poder inscribirlo en la escuela, entonces esto de que esté todo el día con una persona al lado que le diga todo lo que tiene que hacer, o hasta le hacen la tarea, no estamos de acuerdo con esta situación (Dirección de Educación Especial).

La atención a esta cuestión a nivel de los territorios, aunque se define como problema público, se dirime finalmente como cuestión privada, al depender o de las condiciones institucionales y recursos de los/as docentes para afrontar las situaciones, o de la cobertura

⁵ Los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil son instituciones que atienden a niños/as de 0 a 3 años con discapacidad o con riesgo de desarrollo insertándose en su contexto familiar, con el objeto de realizar un abordaje interdisciplinario para lograr su inclusión en el Nivel inicial desde el momento mismo del nacimiento.

social de las familias y la posibilidad de obtener a través de sus sistemas de salud acompañantes dependientes de esa área.

4. La AUH frente a los imperativos de la inclusión escolar: la peculiaridad de los jardines

La perspectiva respecto del aporte de la AUH a la inclusión escolar desde el nivel central es alentadora: la AUH se ha instalado y algunas cuestiones que en los inicios generaban inquietudes o eran los lugares en los que se manifestaban las resistencias, ya se han diluido. Tal es el caso de la firma de libretas que procedimentalmente consideran un tema saldado. Asimismo, tampoco conciben que hoy día se haya incrementado la estigmatización, aunque asumen que la hay. Entienden además que ha generado aumento de la matrícula aunque *“todavía no quiere decir de sostenimiento con una buena oferta que los haga sentir que están adentro y bien. Todo eso hay que seguir trabajando, que forma parte de la formación y también de habilitar esos espacios de reflexión”* (Dirección de Formación Docente Continua).

En este sentido, y como afirma una asesora de la Dirección Provincial de Educación Inicial, la AUH desafía a pensar la inclusión en un marco de derechos.

Algunas dimensiones del diseño de la AUH aportan en esa línea. Entre ellas, se destaca como atributo la pretensión de intersectorialidad, fundada en una concepción sobre la complejidad de los procesos de exclusión escolar que deben atenderse de modo integral, dando cuenta de causas interrelacionadas cuya resolución requiere la articulación de procedimientos entre ministerios. No obstante, en la práctica, algunas tradiciones de trabajo de distintos sectores públicos resultan contradictorias entre sí, disputándose jurisdicción respecto de las condiciones de tránsito por la escuela.

El problema que solemos tener es que recibimos niños con indicaciones de los médicos de trayectorias escolares, y eso a nosotros nos enoja bastante, y además ponen al niño y a la familia en medio de un tironeo. Yo llevo al nene al médico y el médico me dice: “su hijo tiene que ir a escuela común con acompañante terapéutica”, yo no le digo: “su hijo tiene que tomar Amoxidal cada 8 horas”, se meten en trayectorias escolares, y la realidad es que todos nosotros, diagnóstico médico – diagnóstico pedagógico, tiene más peso el médico, entonces anda a desarmar una indicación médica... “El nene se tiene que quedar 2 horas en el jardín” y vos le decís 4. “¿Cómo?, a mí el médico me dijo que 2” o al revés, vos le decís: “mire mamá, después de las dos horas, el nene le agarra ataque de llanto, se hace pis, rompe, es mejor en ese periodo que se quede un ratito, cuando lo vemos que se pone nervioso que ya no aprende, al jardín viene a aprender”... “bueno... pero el médico dijo 4 horas”. El PPND está, pero terrible, que es el personal privado no docente que ya no se llama más con esta resolución ahora se llaman “asistentes o acompañantes”. Todos venían, “PPND, PPND” ¿y de dónde quiere que saquemos un PPND? Y además, ¿nosotros consideramos que lo necesita al PPND? No sé, no lo conozco al nene, vos lo viste en el consultorio uno a uno, yo lo veo con 30 compañeros, quiero ver qué pasa con este nene con 30 compañeros (...) ¿Qué otra cosa nos decían? TGD⁶ porque ahora son todos TGD. “TGD tiene que hacer permanencia en jardín”. Eso lo decide el pedagogo, no lo decide el médico (Inspectora areal Nivel Inicial, Distrito A).

⁶ T.G.D (trastornos generalizados del desarrollo) Se trata de un conjunto de trastornos caracterizados por retrasos y alteraciones cualitativas en el desarrollo de las áreas sociales, cognitivas y de comunicación, así como un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de conductas, intereses y actividades. En la mayoría de casos, el desarrollo es atípico o anormal, desde las primeras edades siendo su evolución crónica. Sólo en contadas ocasiones las anomalías se presentan después de los cinco años de edad.

De este modo, lo que puede ser parte de garantizar el acceso a la salud de ciertos sectores sociales, al constituirse en una práctica que evade ciertas reglas profesionales, se convierte en vía de acceso a derechos vedados. El derecho a la salud en los sectores vulnerables constituye un tema que reviste gravedad, por lo que este tipo de certificación significa una tabla de salvación para conseguir cuidados médicos. En estas condiciones, los usuarios se vuelven estrategias en un mundo de restricciones, adecuando sus identidades a los discursos y requerimientos de las instituciones en cuestión.

lo que pasa que para que tenga posibilidad de tener un tratamiento médico, psicopedagogo... porque quizás no es un chico que es discapacitado, pero necesita ir a una terapia corporal, o necesita un fonoaudiólogo. Vos vas a la salita y no hay turno, pero si tenés el carnet de discapacitado sí, entonces "somos discapacitados" (Inspectora areal Nivel Inicial, Distrito A).

Por otro lado, se encuentran todas aquellas cuestiones vinculadas a la ampliación de derechos en contextos en que la dinámica actual del capitalismo genera formas de exclusión frente a las que la AUH sólo logra atenuar las expresiones, pero sin intervenir en el problema estructural que lo genera:

Pero sigue habiendo trabajo en negro. La solución de fondo ahí no es la Asignación Universal por Hijo, es reducir el trabajo en negro. En ese sentido si lo veo bueno como lo que falta, que era un poco lo que te decía hoy, bueno es parte de lo que falta. Creo que sin duda hay una ruptura y claras condiciones mucho más positivas con otro paradigma de qué tipo de estado y que tipo de capitalismo de estado, si se quiere, pero si me parece que hay unas metodologías que bueno obviamente son parte de otros momentos y también lo son porque también hay actores que vivieron otros momentos (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE)

En tercer lugar, entre la promoción del derecho a la educación, la condicionalidad educativa y la ausencia de vacantes, se producen una serie de prácticas que expresan las dificultades del Estado para cumplir con las garantías que supone el derecho. La falta de oferta suficiente se resuelve en un distrito vía la firma de libretas en todos los casos que las familias soliciten la vacante. Esta definición pone de manifiesto una tensión entre el despliegue de un mecanismo de responsabilización estatal vía la "certificación oficial de la demanda" ante la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños/as en el nivel inicial, y la insuficiencia de las acciones desarrolladas para universalizar ese derecho:

nunca tuvimos en Inicial, o por lo menos en estas zonas, una matrícula pobre, siempre tuvimos excedentes; la Asignación Universal por Hijo habrá hecho que algunos se obligaran a inscribirlos al jardín, pero no creo que fuera la mayoría. Porque de hecho las libretas se firman a pesar de que el nene no tenga vacante, con el solo hecho de que esté inscripto, o sea que el papa haya tenido la intención de que ingrese al jardín, si el jardín no le pudo dar esa vacante, esa libreta es firmada.(...) Porque faltan muchos jardines. Acá inaugurás un jardín y ya tiene excedente ese jardín (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1, Distrito B).

Se garantiza así el derecho a la asignación familiar, pero no a la escolarización.

El otro distrito, en cambio, se abstiene de esa situación ficcional, pero desentendiéndose de la firma de libretas. No fue posible conocer cómo certifican esos niños, si es que lo hacen, su escolarización.

- ¿Estos 1800 chicos que no tienen lugar, y que son beneficiarios de la asignación como firman libreta?
- Nosotros no lo firmamos.
- ¿Y no sabes cómo hacen?
- La verdad que no lo sé. Si no son alumnos, no lo firmamos. Es más, el otro día hubo una auditoría, llamaron a un jardín, tuvo que ir con los registros de asistencia, para ver si los que cobraran la nominalidad fueron hace 2 o 3 años... Tuvo que irse la directora, la llevaron la gente del AFIP. Horrible, la verdad, me parece horrible. ¿Porque también el director tiene que

estar? Nooo, viste... ¿Dónde quedó toda la fuerza para enseñar más y mejor? Y estamos controlando, si...nos meten en cosas que la verdad no me gustan (Inspectora areal Nivel Inicial, Distrito A)

En ambas situaciones, hay importantes avances en incorporar a los jardines como parte de los derechos de la primera infancia, en ampliar la capacidad de la oferta y propiciar condiciones para reflexionar en pos de mejorar el tipo de educación ofrecida. No obstante, los derechos de un sector aún permanecen vulnerados, lo que corre el eje de discutir si las familias cumplen con las condicionalidades a preguntarse por la garantía estatal de los derechos.

No me parece que haya gente que no los quiera llevar, me parece que hay miles de zonas en donde no hay jardines (...) Por eso, para mí la política de la Asignación Universal está muy bien pensada, yo creo que tiene un impacto positivo, no creo que se extorsione a las familias para que lleven a sus hijos, creo que en todo caso, ahí volvemos otra vez con el desafío de las familias, ahí en todo caso tenemos un desafío que es que la familia entienda que es un derecho para su hijo recibir esta propuesta educativa (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).

Este discurso de responsabilización pública de la obligatoriedad escolar se hace extensivo a todos los niveles e instala en algunos distritos una perspectiva crítica que desmerece los prejuicios respecto de la relevancia del interés económico de las familias frente a la escolarización:

La escuela no lo va a ir a tironear para traerlo, pero una vez que vino... Si vino por la libreta, si vino por un sanguchito, si vino porque lo llamó un compañero... una vez que vino tenés que buscar las estrategias de que se quede. Eso es (lo que), las cosas que debe generar la libreta, digo yo. Debe ser,(por eso te digo), positivo en algunos casos para que ingrese. La libreta debe ser seguro en muchos casos el instrumento que hace que el nene vuelva; bueno, la escuela debería reflexionar en torno a esto. Que vuelva no sólo para la firma, si me lo propongo, de cinco que volvieron por la firma, dos se van a quedar (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2, distrito B).

SEGUNDA PARTE

LOS MODOS DE APROPIACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE NIVEL INICIAL

1. EL CASO DEL DISTRITO A

El distrito A es parte de la Región Educativa N° 9 que se encuentra formada por 4 partidos del Gran Buenos Aires: José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel. Dicho partido tiene población netamente urbana y según los datos del Censo 2010 cuenta con 263.094 habitantes.

Se trata de una región de alta vulnerabilidad, expresada en valores de hogares NBI muy por encima del promedio provincial (23,55 % frente a 15,63 %).

Las características educativas de la población de la región presentan un desafío importante, ya que los valores más altos, tanto en la franja de varones como de mujeres adultas, se presentan en el grupo caracterizado por tener primaria completa y secundaria incompleta. Esto implica que los jóvenes que están ingresando al sistema escolar debieran constituir la primera generación que acceda al título secundario, pero no cuentan con capital escolar familiar que facilite este tránsito.

1.1. La difícil tarea de “pertenecer”: la vacante como primera frontera

La falta de vacantes en este distrito es un problema histórico para el nivel inicial, por lo que acceder al sistema es una de las cuestiones centrales. En estas condiciones, no es posible mensurar el ingreso de nuevos sectores sociales dado que la matrícula en los jardines ha estado siempre al límite de sus posibilidades. Las dificultades para avanzar en términos de cobertura se evidencian en el estancamiento de la cantidad de servicios desde el año 2009 a la fecha.⁷

Sin embargo, la creación de nuevos proyectos no solo depende de las decisiones políticas adoptadas en el nivel central, sino también de la posibilidad objetiva de poder adecuar el espacio requerido por las normativas a los terrenos disponibles, tanto fiscales como aquellos otros que puedan gestionarse desde el municipio o territorialmente. Adicionalmente al recaudo sobre las reglamentaciones edilicias, los jardines deben ajustarse a las demandas de la población para promover un desarrollo coherente del sistema escolar, las cuales son habilitadas a través de la UEGD (Unidad Escolar de Gestión Distrital)⁸.

Porque depende de los barrios es la cantidad de excedentes; por ejemplo, en el centro, no hay excedentes. Pero en los barrios, sobre todo en los barrios donde se construyeron los barrios nuevos, si hay excedentes, o chicos que de pronto tienen que viajar a otro barrio y que entonces tienen una asistencia sin sostenimiento, o sea asistencia muy irregular, porque los días de lluvia no concurren, porque de pronto tuvieron alguna dificultad con el transporte, o con alguna

⁷ Existen 21 jardines en el distrito (18 con comedor) y un solo jardín maternal, convenido con la universidad.

⁸ En el 2005 fue la restructuración de la Dirección General de Escuelas en regionales y distritales, y a partir del 2006 se crean las UEGD. Allí cada inspector distrital se reúne con el Consejo Escolar, la Secretaría de Asuntos Docentes, el CIE, el municipio, es decir, agentes del distrito representado en conjunto con los gremios.

cuestión económica o familiar y no lo pueden llevar (Inspectora distrital).

Pese a que han empezado a generar información nominalizando a los excedentes, se desconoce el número exacto de los chicos que no tienen vacante y más aún, el número de aquellos que en edad escolar están fuera del sistema.

No te puedo decir precisamente cuál es la cantidad de alumnos que no tienen vacante, porque al tener la ley de obligatoriedad de preescolar, sala de cinco, desde la ley del 2007, se han priorizado siempre los alumnos de cinco(Inspectora distrital).

En este contexto, el distrito lleva adelante una política de priorizar las vacantes del segundo ciclo (sala de 5),⁹ esperando que la matrícula excedente de sala de 4 y 3 sea absorbida por el sector privado y los jardines comunitarios o, en el más largo plazo, por el nivel primario ya que, como señala inspectora distrital “no es impedimento entrar a la primaria que no tenga certificada salita de cinco, es una realidad territorial”¹⁰.

Después en primaria eso se regulariza porque tenemos la cantidad de servicios, a pesar de que necesitamos servicios de primaria, lo regulamos... o sea, en cursos que son numerosos, gestionamos maestros que son de apoyo para que haya más de un docente en el aula, o sea chicos excedentes de primer grado no tenemos en el distrito(Inspectora distrital).

De este modo, se atiende un derecho –a la escolarización primaria- luego de haber negado otro –la escolarización en el nivel inicial–, otorgando a las escuelas primarias potestad para eximir el requisito de certificación del paso por el nivel obligatorio que lo antecede.

A aquellos niños que se quedan sin vacante, las instituciones extienden certificaciones con el número de excedente para “calmar” la ansiedad de las familias que deben cumplir con la condicionalidad de la escolaridad para recibir la AUH.

Entre diciembre y marzo, los papás están enloquecidos porque entren, “porque a mí me corresponde, porque la obligatoriedad”. Uno les explica a los papás: “a ver...la obligatoriedad es del Estado o si no existe la vacante nosotros no podemos hacer absolutamente nada!!!” De hecho en algunos casos pensamos, que se les dio, en algunos casos se los hemos dado como una nota diciéndole: “No tiene, está en el número tanto de excedente, pero que no tiene vacante” porque por ahí eso le sirve para poder cobrar la asignación... y...uno entiende que... eso ha calmado... (...)... porque hubieron casos, no acá, pero yo tuve algunas situaciones y en otros jardines ¡llegaron a romperle la cubierta a los autos a las maestras! (Directora J3)

Pero pienso como que toda esta comunidad nueva que vino como que quieren ser absorbidas por los jardines y no puede, entonces produce cierta apatía hacia el jardín porque se piensan que uno no los quiere matricular porque no quiere y no entienden que en realidad es porque no tenemos lugar. Una vez una mamá me dijo: “¿Cuál es problema, señorita?, si es una silla traigo yo una silla para que mi nene se siente”, y yo le dije: “No, no es ese el problema, el problema es la cantidad que no podemos poner mucha cantidad de nenes tan chiquitos”. Podemos estirarnos, este año nos hemos estirado a 31-32, pero no es lo ideal. (Directora J4)

Sin embargo, el problema de la oferta en este distrito no es solo un tema de escasez, que por otro lado genera mecanismos de competencia entre las familias por las vacantes¹¹, sino

⁹ Sin embargo, pese a la intenciones expresas de la medida en las instituciones señalan que en las salas de 5 se generan más vacantes porque las familias los pasan al sector privado donde van a continuar la primaria.

¹⁰ La inspectora regional explica “que jardines de infantes, por lo general tienen una matrícula de tres salas a la mañana y tres salas a la tarde, pero las primarias, ya tienen tres o cuatro primeros a la mañana y tres o cuatro primeros a la tarde (...), por eso estamos hablando de jardines chiquitos en matrícula pero de primarias de tres o cuatro primeros por turno, de 30 y pico, es muy numeroso.”

¹¹ Si bien en las entrevistas realizadas, las familias no han expresado conflictos para obtener la vacante, el

también la falta de conocimiento y regulación de la oferta existente. La alta demanda de jardines en este territorio, ha empujado la creación de espacios de cuidado que la voz oficial denomina como jardines “truchos”, pero que igualmente son utilizados por los funcionarios como un recurso paliativo para saldar las deudas persistentes del sistema público en términos de garantizar el derecho al acceso de la educación de la población. Lo cierto es que se trata de experiencias variadas y heterogéneas, muchas de las cuales se estima que funcionan bajo la inspección de DIPREGE y otros, como señala una docente, sin ningún tipo de supervisión o en forma “clandestina”:

- *Y después hay uno por acá cerquita que se ve que es como clandestino o algo así, por esta misma cuadra será dos cuadras y yo veo que dejan niños ahí, es una casa*
- *¿No sabes si hay jardines comunitarios también o si ese será un jardín comunitario?*
- *No sé, no sé si será comunitario, no tiene cartel no tiene nada, pero se ve siempre quince papas que dejan los nenes con guardapolvito los nenes incluso, pero es una casa (Docente J3).*

Recién a principios del 2013, a raíz una denuncia que tuvo gran impacto público sobre que un caso de maltrato a menores sucedido en un jardín de la localidad de San Isidro, las autoridades del distrito comenzaron las primeras acciones a través del área de socioeducativa para hacer un relevamiento cuantitativo de todas las instituciones que trabajaran con menores pero como señala el funcionario del área “*aún se desconoce cómo son y cómo funcionan estas experiencias*”. Vale destacar que la dirección del área en la Dirección General de Escuelas cambió dos veces en el último año y el cargo de referente de socioeducativa se crea en este distrito recién en noviembre del 2012.

En las instituciones prevalece una sensación compartida de que el nivel inicial está relegado de las prioridades de la agenda política educativa provincial y, los obstáculos de los procesos de inclusión escolar se recortan al ámbito de las decisiones políticas. La demanda de incrementar las líneas de acción en el nivel se corresponde en la diferencia cualitativa del trabajo pedagógico que perciben aquellos pocos jardines que articulan con escuelas primarias que cuentan con el programa PIIE¹².

Si bien se ha trabajado y se está trabajando con el tema de la biblioteca y hubo en algún momento algún material para juego, no tienen el peso que tienen los jardines que trabajan con una EP que trabaja con el proyecto PIIE, bueno...donde ellos tienen fondos para poder tener materiales, para poder tener bibliotecas excelentes....de hecho nosotros en este jardín no tenemos, no nos mandan el material por ser un jardín nuevo. (Maestra J4)

relato de la directora del jardín 4 da cuenta de la complejidad de la organización de las matriculas en los jardines que siguen el tradicional criterio del radio para el ingreso en contextos territoriales cuyo dinamismo y complejidad excede las posibilidades de la institución de intervenir con justo conocimiento. “*Y entre los papás la relación es buena, lo único que en el barrio de las casitas lo que surgió fue que ... este año cuando yo vine es “¿Por qué le dieron la vacante a este cuando yo estoy más cerca?” se pusieron a ver...Entonces el papá...mirá lo que se había puesto a hacer a principio de año “Que por qué ingresó el vecino que tiene la casa 38 y yo que estoy en la 22 no ingresé...” y la verdad que ahí está, ese planito (muestra un plano que tiene en cartelera de la Dirección). La señora de cooperadora ayudó mucho porque ella más o menos se ubica, yo voy a debutar este año con inscripción”. Ahora tengo que pensar que tengo un barrio nuevo....yo digo, que tenemos a (nombra distintos barrios) ... que se yo, son muchos barrios para aprender. ¿Por qué los padres te hablan como si vos supieras donde vive viste? Cita*

¹²Se trata del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) implementado y diseñado desde 2004 por el Ministerio de Educación para dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas.

En la primaria van libro de lectura, cuaderno, lapiceras.....en los jardines no! en los jardines tenés que remontarla, remontarla y remontarla y me parece que en ese aspecto no están tan cuidados como las primarias o secundarias ...no sé, las secundarias tienen computadoras y los jardines no por qué? No es necesario para los nenes? Esas son las cuestiones de diferencia que uno nota en la cuestión de la inclusión también! (Maestra J4)

La falta de recursos humanos y materiales (secciones, cargos, el agua, la luz, el espacio en las aulas y en la escuela, los materiales didácticos, la falta de transporte) aparecen como los temas más urgentes para responder no solo a la numerosa matrícula que asiste a los jardines sino para absorber la creciente demanda proveniente del aumento poblacional vertiginoso en el distrito, que vio emerger y consolidarse nuevos barrios en los últimos años.

Los jardines funcionan con serias dificultades institucionales y con planteles docentes incompletos en contextos de muy baja inserción barrial y poca capacidad de trabajo intersectorial (no trabajan con ninguna organización más allá de la salita del barrio), siendo la intervención personal el modo de gestionar las urgencias y dificultades.

Estaban solas, estuvieron solas casi todo el año (las maestras del jardín 4). A fin de año se designó, en octubre o noviembre recién tuvieron directivo. Estuvieron casi todo el año solas. A veces me llamaban a mí al otro jardín y yo les decía “llámenme, pregúntenme!” y otras veces se han sentido desbordadas porque estaban solas y con sala a cargo la verdad que tenían ganas de salir corriendo ... pero bueno, a veces de eso también se aprende, se aprende a valorar al directivo cuando se tiene. Son bastantes contemplativas, yo les digo “Chicas me voy porque tengo el recorrido...” y “sí andá Cris” me dicen. O “Chicas llego un poquito más tarde...” viste...como que ellas se sienten ahora acompañadas y les aliviana la tarea un montón tener un directivo. (Directora J4)

- *En realidad los jardines nuevos los que tienen secre no tienen vice...por ahí nosotros lo tenemos como planta se puso que tendría que haber vice no secre pero dieron el cargo de secretaria, yo no estaba en esa época. Dieron el cargo de secretaria y no pusieron vice. Igual correspondería, correspondería en todos lados que hubiera cargo de vicedirectora porque por ej el día que no estoy a la tarde las chicas se quedan solas porque la secre trabaja en un turno fijo, a la mañana. A veces....modificamos, cambiamos por el tema del jardín, pero no....su turno es fijo...*

- *Y eso, ¿cómo funciona que vos no estás a la tarde?*

- *No, bien....las chicas ya están acostumbradas....lo que pasa que sería ideal por todo el trabajo de la institución y por el acompañamiento y por las necesidades particulares del jardín es necesario que estuviera la vicedirectora, eso sería ideal porque vos sabés que cuando no estás vos, está el otro. Sin embargo las chicas saben resolver, aprender a resolver pero no quiere decir que no haga falta. (Directora J3)*

Más allá de los obstáculos persistentes, hay consenso entre las docentes que se sienten cómodas trabajando en sus jardines y reconocen en el último tiempo una revalorización del nivel desde el trabajo que realiza la inspección del nivel y reconocen asimismo el apoyo recibido del distrito.

1.2. La dimensión pedagógica de la inclusión

Como en el resto de la provincia de Buenos Aires, la organización pedagógica en distrito seleccionado, se estructura en torno a los objetivos organizados desde el nivel central a través de dos documentos anuales destinados a los inspectores que definen los campos problemáticos sobre los cuales intervenir. En el 2013 el núcleo central se orienta, como señala la inspectora del nivel, a trabajar el tema de la inclusión con continuidad pedagógica.

Y acá tenemos inclusión con continuidad pedagógica como título importante destinado a los supervisores regionales, distritales y areales donde hay de alguna manera una selección,

orientación que hace el nivel de acuerdo a las líneas que están de acuerdo con el proyecto jurisdiccional del equipo de la ministra, puntualmente el subsecretario de educación, y acá tenemos los campos problemáticos para trabajar, es una orientación para el inspector como pueden intervenir. (Inspectora areal de Nivel Inicial)

Se prevé que las líneas de acción propuestas en los documentos sean analizadas por los inspectores y los inspectores areales y los distritales anualmente para seleccionar los motivos de visitas que llevará el inspector a la escuela para trabajar con el directivo. En el distrito A, sin embargo, esta tarea ha quedado pendiente frente a requerimientos de mayor urgencia.

No hemos llegado a hacer todavía, bueno porque estamos siempre estamos en proceso de democratización permanente pero la idea es que el año próximo, en la primera reunión que directivos e inspectores tengan, entre todos puedan diagramar cuáles son los motivos de visita, del inspector a la escuela, para que también el director conozca dónde tiene que profundizar y en que tiene que trabajar con sus docentes (Inspectora de inicial).

Dada la diversidad de oferta que hay en el territorio, una de líneas pedagógicas centrales que se está desarrollando desde la inspección del área consiste en trabajar sobre el problema de la bajada del diseño curricular en reuniones que se organizan con directores y docentes de sección de modo de no perder tiempo de clase.

Estoy fortaleciendo mucho el trabajo sobre el diseño curricular, y la carta de derechos de los niños, para mí esto es fundamental, entonces desde el diseño curricular contextualizándolo porque o lo contextualizamos o es un bla, bla, bla, que se propone lo mismo en un jardín alejado del distrito que en el jardín que está céntrico (Inspectora areal de Nivel Inicial).

Un dato que llama la atención es que, tanto en el nivel de la inspección como en las escuelas, no se advierten obstáculos de inclusión pedagógica más que las dificultades que presentan en los casos de integración.

yo creo que el nivel inicial está enseñando mucho y la fortaleza del nivel inicial, según mi experiencia, digo eso porque no me gusta hacer generalizaciones, es justamente las prácticas del lenguaje, realmente en todos los jardines se enseña muy bien, o por lo menos vamos encaminados en prácticas del lenguaje, lo que antes se llamaba lecto escritura, no se llama más, pero no por cambio de nombre, porque se hace de otra forma, la matemática se enseña muy bien para mí, se dan todos los contenidos relacionados con números, nos cuesta más espacio, número se enseña bien, a leer escribir, escuchar y hablar, y el bloque de números de matemáticas, me refiero a que se enseña dentro del contexto cotidiano y social y de significación, por eso entran los cuadernos de aprestamiento, entonces como enseñar matemáticas, jugando a los dados, anotando quien gano, y para anotar quien gano hay que poner el nombre (...) “No, yo por eso no me preocupo (del aprendizaje de los alumnos), a mí me preocupa los que no están adentro, los que no llegan o los que faltan” (Inspectoraareal de Nivel Inicial).

Cuando se detectan problemas de aprendizaje no se vinculan con dificultades derivadas de la falta de trayectoria escolar previa como ocurre con las salas de 5 a las que ingresan niños sin escolarización. Aquí la ausencia de vacantes desaparece como causa para derivar en una reindividualización del aprendizaje.

Bueno a nivel pedagógico, eh, es un grupo que le cuesta bastante en general. O sea, hay nenes que son bueno más inteligentes que otros, que interpretan mejor las consignas y todo, pero en general es un grupo a la que le cuesta bastante. O sea, yo a veces trabajo con sala verde, pero bueno tengo que bajar más los contenidos al nivel de ellos porque la sala tiene otra experiencia y bueno acá se nota que todavía a ellos les cuesta el nombre. O sea, mirá estamos en septiembre y recién ahora muchos tratan de escribir su nombre y eso. Pero sí. Es más yo en la reunión de papas se los dije, bueno que traten en casa de incentivarlo, de que estén con ellos, el que tiene hermano que también los ayude. Hay, hay bastantes problemas de aprendizaje. (Maestra sala de 5 sin experiencia J4)

Los jardines trabajan en su mayoría con proyectos institucionales orientados al arte y medios pero no como estrategia de aproximación a los contenidos obligatorios, sino priorizando la transmisión de hábitos y comportamientos por sobre los otros saberes escolares.

A compartir, a trabajar en grupo, sí, este, no sé, tenemos proyecto de arte pero yo creo que o sea eso lo van a ir aprendiendo con el tiempo también ¿eh? Yo creo que acá es venir a compartir, es venir a tener una rutina de cómo estar en el jardín también o de cómo comportarse en el jardín, o en la escuela misma ¿entendés? Porque después ellos no pueden ir a la escuela o sea, estamos en el jardín o estamos en la cancha ¿entendés? Pero de a poquito, jugando, siempre todo jugando lo hacemos jugando así que... como adquirir estos hábitos ¿no? Para la vida de ellos, después, como yo les digo a los papas, ellos van a tener tiempo de aprender los números, las letras, con el tiempo lo van a ir aprendiendo. Acá venimos a jugar y divertirnos y a estar con amigos y a compartir, aprender de amigos porque por ahí hay amigos que saben otras cosas que yo no sé; entonces por ahí eso es lo que yo siempre digo a los padres, o sea, incluso cuando estoy en sala de cinco, o sea, ¿tarea? No, ¿cuaderno? No, ¿por qué?! ¿entendés? Que sea más libre, si ellos quieren, si no quieren ya van a tener tiempo, o sea, yo pienso así (Maestra J3).

Desde la perspectiva de los docente, los problemas que afectan de manera recurrente el trabajo pedagógico se relacionan con la “conducta” y violencia de los chicos derivados, según perciben las instituciones, de las familias que son pensadas en términos de sus dificultades más que como el punto de partida del trabajo escolar.

- *El tema es esto, lo que más me llama la atención, es el tema de los límites de los chicos, o sea es conducta, más a la tarde. A la mañana por ahí la problemática son chicos con dificultades digamos de aprendizaje, de que hay directamente con trastornos o con alguna patología (...) padres muy jovencitos, son algunos casi adolescentes, hay ámbitos familiares muy violentos (...) y esto de que son mamás que siempre están teniendo bebés, entonces está el tema de los nenes que no le pueden poner límites, los celos, son mamás muy jóvenes, y hay veces que los tratan como si fueran sus hermanitos, por ahí no pasa, o por ahí vos ves mamás que son grandes pero que hay una problemática familiar de fondo, con el tema de que son padres violentos, alcohólicos, por ahí mamás que... que se yo que los tienen un poco abandonados a los chicos porque por ahí priorizan otras cuestiones, pero bueno. Lo más frecuente es el tema de conducta, de golpes,*

- *De los nenes?*

- *Sí, si de golpes de los nenes, que fulanito lastimó a menganito, mucha violencia, contestaciones, agresiones hacia la docente, amenazas malas palabras (Maestra J4).*

La articulación con el nivel primario no aparece como eje de trabajo explícito en el distrito. Más allá de alguna acción aislada de tipo comunitario y social, esta vacancia revela, como explica la inspectora areal, una tensión en el sistema entre la continuidad curricular y un fuerte quiebre en el modo de enseñanza que limita la posibilidad de un tránsito co-construido entre unos y otro nivel.

Una de las compañeras de primaria -y después hubo un cambio, se tuvo que ir a otro distrito, lo primero que hicimos fue conocer los diseños curriculares, porque la realidad es que yo conozco el mío, la de primaria conoce el de ella, entonces nos sentamos y empezamos a conocer nuestros diseños curriculares, avocamos la mirada en ese momento con prácticas del lenguaje, y vimos que realmente están articulados como dice la ley, que hay mucha articulación que permite la continuidad. Porque en realidad la trayectoria es una, y hay una organización externa, al proceso, es una organización externa al proceso de aprendizaje, entonces nos sentamos a trabajar y vimos que había mucha continuidad, después no pudimos seguir porque realmente lo que nosotros creemos que hay un verdadero quiebre es en el cómo se enseña en un nivel y en el cómo se enseña en el otro, acá es, no es en las propuestas curriculares, sino en el cómo, y eso es un desafío que tenemos que mirarnos nosotros en el sistema“ (Inspectora inicial)

Sin embargo, los cursos de capacitación a través del CIE como estrategia de articulación no son visualizados como solución, ya que se perciben problemas para su desarrollo y para su efectivo impacto en el nivel. Esto se debe a que por un lado, se ofrecen como cursos voluntarios, salvo aquellos a los que convoca el inspector. De todos modos, en este último caso, la asistencia a los cursos de formación requiere de un armado institucional tan complejo para cubrir a los docentes que dejan el aula, que en la práctica resulta difícil de instrumentar.

Son voluntarios lo único que son obligatorios son los que convoca el inspector, y tengo unas estrategias de aquellas para convocarlas Porque no puedo sacar docentes yo, y que esos chicos no tengan clases, entonces yo tengo que coordinar con la directora y que la directora se haga cargo de la sala porque yo me llevo la docente (Inspectora areal de Nivel Inicial).

1.3. Continuidad de las trayectorias: las fronteras borrosas

La contextualización del diseño se acompaña de una estrategia de control bastante rigurosa sobre el problema del ausentismo ya que representa una preocupación central para la inspección del nivel en la medida que se trata de un fenómeno fuertemente arraigado e históricamente naturalizado en el nivel inicial. Se trata de una dinámica que dificulta la continuidad de las trayectorias y muestra la “porosidad” entre un adentro y un afuera cuando no hay control de esa “frontera”.

Para ello se trabaja en distintos niveles. Por un lado, se pide que las escuelas lleven un registro de asistencia, abandono, continuidad y causas. Por otro lado, se trabaja con las familias, “concientizándolas” de la importancia de cumplir con la asistencia. Finalmente con los propios docentes a nivel tanto de las prácticas pedagógicas concretas, ajustando la evaluación a las condiciones de asistencia de los alumnos, como cuidando los mensajes que emite el jardín y que forman parte del sentido común cotidiano en las escuelas y que desestiman la asistencia regular.

Siempre hay ausentismo, para mí más de lo que corresponde, pero los meses de mayo a agosto..., toda la vida fue igual.....lo que pasa en nivel inicial está transitando el proyecto de desnaturalización de que esto fuera así. (...) Justamente, primero indagando las causas (...) concientizando a las familias que no es lo mismo que vaya o que no vaya al jardín, no es lo mismo. Entonces yo siempre le digo lo mismo, chicas, en agosto cuando sea la evaluación media, se evalúa los mismos contenidos y aquel que tenía asistencia de aquel que no viene... están minimizando de que ustedes hace tres meses no enseñan nada (...) Otra de las cosas que nos estamos poniendo nosotras también en la mira, en cuanto a qué mensajes salen del jardín, porque muchas veces salen mensajes bien intencionados, que tienen un efecto de no lo mando más. Otras veces no son bien intencionadas, tampoco somos perfectas, que quiero decir con esto, “hay con esta lluvia lo trajiste mami, la próxima vez no lo traigas”. Si en lugar de decir, bien, te animaste, lo trajiste, con esta lluvia lo trajiste? Todos estos comentarios que son habituales en el nivel inicial, y en el nivel primario también, hacen el efecto contrario a nuestro discurso. Tienen que venir todos los días, pero resulta que la madre se abrigo, se levantó, se mojó y cuando llega la maestra le dice bueno va a quedarse con nosotros porque esta solito” (Inspectora inicial).

En relación con el último punto, hemos relevado en los jardines a través de los relatos de maestras y familias la persistencia de prácticas que niegan los principios de inclusión que sostienen, a la vez que contextos institucionales que funcionan sin los recursos humanos necesarios, donde emergen lógicas que distorsionan los derechos y deberes de las familias y la escuela que apelan a la buena voluntad de las familias para que “ayuden” al jardín retirando a los chicos en casos de inasistencia del docente. Las representaciones de los docentes sobre la relación de las familias con la escuela se construye así en términos de interés, agradecimiento e intercambios.

- *¿Pero cuando no vienen una maestra los nenes se van?*
- *Cuando no viene una maestra los nenes se quedan, pero si hay una sola preceptora, los nenes se tienen que ir, porque no está el directivo, hay una sola preceptora que tienen que cubrir a todas las maestras, en ese caso se los invita al que nos puedan ayudar, a que lo retiren y él que no, se quedan en otra sala, con otra maestra*
- *¿Si ustedes saben que la maestra va a faltar les avisan antes?*
- *Si, a veces si, se avisa, mañana, por un día como no te ponen suplente, le tenés que avisar, los otros días o se queda el directivo, o una preceptora, pero es así, una preceptora en compañía de otra porque a la tarde son salas con mucho problema de conducta, y no es una sola sala son todas casi...*
- *¿Y qué crees que ellos aportan a la vida cotidiana del jardín los nenes y sus familias?*
- *El interés, en algunos casos el interés, que tiene de aprender, también el desinterés también lo ves, está el que tiene interés y el que no lo tiene y desvaloriza todo, como te decía, hay padres que te agradecen y hay padres que lo importante es que el nene esté adentro como una guardería y nada mas, y que vos no faltes,*
- *Eso lo sentís, te lo demandan?*
- *Si, totalmente (Maestra J3).*

En estas circunstancias, las docentes sienten el derecho a controlar, pero no consideran pertinente ser controladas.

Llego al jardín, pregunto si estoy en el lugar indicado porque no hay ningún cartel que lo señale. Me responde una señora que Si!. Ya son las 13 hs. y todavía no abren la puerta. Pregunto el horario de entrada y me responden:

-es a las 13hs pero a veces abren más tarde.

-¿sabés por qué?

-no, a veces las maestras se quedan charlando (...)

Mientras esperamos entra una “seño”, una señora de unos 60 años. Los nenes empiezan a gritarle:

-Hola XX, XX!!! Ella saluda en general a los nenes y a los papás de manera amable e ingresa al jardín.

Son las 13.10hs aproximadamente y esta docente junto con otra abren la puerta, antes que ingresen los niños dan un mensaje a los papás:

-Hoy no vino la seño de sala verde (sala de 5 años) y la seño de sala Celeste (4 años) se retira antes. así que los nenes se van a quedar con una de nosotras (preceptoras) o con la directora. La seño de sala Roja (3 años) no llegó todavía así que vamos a esperarla, ella avisa antes pero todavía no nos llamó.

Los padres no se quejan, charlan entre ellos y se van pasando el mensaje entre los que estaban más lejos y no escucharon. Van ingresando todos los nenes menos los de sala Roja (3 años). Pasan unos 5 minutos más y vuelve a salir la preceptora “XX” y anuncia:

-La seño YY (sala Roja) no viene, es muy raro que ella falte....ustedes entienden, es sala de 3 y los nenes de 3 siguen mucho a la seño, los nenes son de la seño. Así que bueno...llévenlos y nos vemos mañana, si alguno quiere buscar la vianda me acerca el tupper y se lleva la comida (Notas de observación momento de ingreso, J3)

El problema del ausentismo docente aparece en las instituciones como un tema difícil de abordar y más aún, en contextos de debilidad institucional como en el caso de uno de los jardines que estuvo un año sin directora. Aquí las únicas opciones viables para intervenir sobre un plantel docente donde “*las chicas estaban muy acostumbradas a trabajar solas*” surgen como estrategias paliativas que se procuran como máxima aspiración ordenar las inasistencias para hacerlas más previsibles. Como señala la directora del jardín 4, las inasistencias recurrentes de las maestras que faltan “*salteadito*”, dejan a las autoridades sin margen de acción para prever su reemplazo, ya que las suplencias solo son otorgadas en caso

de ausencias más prolongadas.

Cuando faltan de a un día no nos ponen suplente. Entonces ellas nos pasaba que estaban faltando una vez por semana y yo les proponía que en lugar de faltar una vez por semana que falten dos días una semana y traten de solucionar sus temas en lugar de estar faltando tan salteado. Porque la verdad que es, que era un inconveniente que falten....A veces una de las chicas me decía “yo nunca falto” igual a ella nunca le dije nada pero ella como que presentía viste que cuando uno lo dice, lo dice a todas...ella siente viste? y me dicen “porque no dejás que los míos el día que yo falte se vuelvan?” y yo les digo: - hoy faltás vos, mañana falta fulanita, mañana menganita y otra fulanita- y todos los días por diferentes motivos los nenes se volvían. La idea es que no se vuelvan más y que trate la maestra de contemplar esto de no estar faltando salteadito sino de por ahí juntar todas sus cosas en dos días, tres días ...se toma dos o tres días, una semana y nos perdona otra (Directora J4).

La construcción de estrategias frente al ausentismo acontece en el marco de las reglas de juego informal que lo posicionan como algo que “sucede” descartando la posibilidad de su erradicación como resolución de la cuestión.

Lo que sí está presente en las instituciones, es la preocupación por controlar el ausentismo estudiantil y llevar adelante el registro de las inasistencias. En los jardines que no cuentan con el apoyo del EOE -que son la mayoría en el distrito- la responsabilidad de contactar a las familias vía telefónica recae en las maestras, que al no contar con los recursos necesarios o rechazan esta actuación o se involucran hasta que se agotan los recursos.¹³

La mayor dificultad que tenemos para llamar a los nenes que faltan es que no tenemos forma de comunicarnos, nosotros no podemos salir del jardín, no podemos mandar una portera porque no nos permiten, no puede salir la directora porque no la cubre la ART, que la directora sale igual, sale igual pero si te pone una directora que te dice, no porque mi horario de trabajo...O sea la mayor dificultad es comunicarse con las familias. Yo llegué a decir, chicas por cooperadora compren un celular, y lo pasan como material didáctico, porque es un material didáctico, porque para enseñar necesitamos el chico adentro, y el celular nos permite tener el chico adentro, porque hoy en día los padres te dan el número de celular, no te dan el teléfono de línea no tienen teléfono de línea. Los jardines empezaron implementando la tarjeta, la tarjeta le dura tres días, no hay cooperadora que aguante, a las familias el día que los inscriben, el primer mes vos le decís, usted podría colaborar con la tarjetita, ponen entusiasmo el primer día y te traen, después no te traen nunca más, entonces yo voy y les digo chicas que seguimiento hicieron de este nene, los llamó la señorita desde su celular tres veces, la preceptora dos, entonces llega un momento que la gente no los llama más, porque no es uno que falta. Sabés que no tenemos equipo de orientación escolar prácticamente, tenemos 4 que son del jardín de planta y tres que son distritales (que tienen un jardín de base y una extensión, nada mas). Después tenemos 7 jardines cubiertos de 21. Ante casos graves me tienen que venir a mí a contar cómo es para que yo arbitre con el inspector de psicología cuál de los dos equipos distritales si es suficientemente grave.... o sea que tampoco tenemos el recurso, el equipo de orientación para meterse en los barrios a buscar chicos por qué faltaron” (Inspectora areal Nivel Inicial)

¹³ La cartelera del jardín suele utilizarse como último recurso para contactar a las familias antes de dar de baja la vacante, donde publican el nombre del niño esperando que alguna familia vecina le dé aviso. Suele hacerse en los casos en que, como señala la directora del jardín 4, “no encontramos el domicilio porque están en un asentamiento, es muy difícil encontrar el domicilio. Entonces en ese caso lo publicamos por cartelera. Si le mandamos mensaje y no responden porque acá nadie tiene teléfono de línea, todos tienen celular y usamos nuestros celulares entonces para evitar hacer tantas llamadas, le mandamos mensajito. Hay papás que te contestan...yo te digo que a mí el mensajito me resulta más que llamarlos, viste? enseguida dicen: -Gracias, ya vamos! Disculpe, se me pasó y no me pude acercar. Y eso...ahora si cambió el teléfono porque es otra cosas que pasa seguido...hacemos la cartelera.”

Creo que no me corresponde, si un nene falta quince días seguidos, salir a buscarlo a la casa. Porque a veces vienen “ah, mirá que está faltando quince días y... ¿lo llamaste por teléfono?”. O sea, yo me voy a preocupar a llamar por teléfono si pasa algo a mi familia, pero no, o sea, creo que el papá debe ser responsable de acercarse al jardín y de decir: “Fulanito no viene por tal cosa”, no que yo tenga que llamar al padre (...) Exigen por las dos partes iguales, y creo que nosotras después tenemos una vida que seguir. Llego a mi casa ya y mensajito: “porque...bla, bla...”, hasta las doce de la noche hablando de trabajo, ¿por qué? No sé si me entendes. Acá, si el nene falta yo sí, me dicen “¿mandaste mensajito?”, “no, yo de mi celular no voy a mandar mensajito. ¿Querés mandarlo vos? Tomá, acá tenés todo”. Pero te miran con mala cara como diciendo “ahh, mandale los mensajitos ¿qué te va a costar?”. Es mi número personal el celular y no le voy a mandar (Maestra J4).

Como señala la inspectora del nivel, desandar prácticas tan arraigadas exige un trabajo personalizado para desnaturalizar del problema del ausentismo en los jardines, “*cuerpo a cuerpo lo trabajo, porque tengo muy poca posibilidad de hacer tantas reuniones, y yo creo en el impacto cuerpo a cuerpo...Me mato, pero yo voy a los jardines, y me meto y hablo con las maestras y juego con los nenes un rato, no me gusta tanto la distancia, a veces me juega en contra porque te sienten tan cerca que te cuentan cualquier cosa*”. En este proceso, lo que se observa es que la naturalización del ausentismo se convierte en un recurso estratégico en los jardines para manejar la cantidad de chicos por sección, recurso que se objetiva en la distancia existente entre los chicos que están en la lista y los “reales”.

- *¿en tu sala cuántos nenes tenés?*
- *...creo que veintitrés, veintitrés, lo que pasa que no vienen todos, son también así ¿viste?*
- *¿Más o menos cuántos?*
- *Diecisiete reales más o menos*
- *Pero ¿ingresaron nenes nuevos en este tiempo?*
- *No, no, no, pero me dicen como que se turnan ¿viste? Que viene una tandita, otro día viene otra tandita, ese día vinieron todos así, o sea bastantes eran de siete a diecisiete como que cambió pero me decían las chicas son de venir doce, más que eso no tiene, pero yo tuve diecisiete. Pero la lista son veinte, no treinta creo que son en la lista, pero que vienen reales así que yo vi así más o menos esta cantidad y bueno los que veo... exactamente?, diecisiete, quince, dieciséis, diecisiete (Maestra J3).*

Así, resulta paradójico que las estrategias para disminuir el ausentismo contemplen para su instrumentación prácticas que en cierta forma naturalizan el fenómeno como habilitar a fin de año más inscripciones de las previstas en el reglamento con la certeza de que en marzo varios desertarán. Esta contradicción se expresa como menciona la inspectora de inicial en un desajuste en las estadísticas que muestran un aumento de los excedentes y una baja de la matrícula.

Este trabajo el año pasado a mí me encontró en un problema numérico porque yo les indico a las chicas que traten de inscribir a la mayor cantidad de niños posibles, entonces hay secciones con 32 y 33 alumnos, que es una barbaridad. Entonces, por qué doy esta indicación? Porque en diciembre tenés 32 y 33 nenes que vienen, pero todos sabemos que en marzo... no pasa solo acá, pasa en nivel inicial en toda la provincia de Bs As, en todos los lugares donde yo trabajé en otras regiones, con colectivos, con gente profesional. Acá tal vez desertan porque se mudaron, en otros lugares porque consiguieron la vacante en un privado, entonces la indicación mía como inspectora es, dejen las salas bien gorditas, en cantidad de nenes, después nivelen 30, cuando después te decanta... averigüen por qué y hagan todo lo que tengan que hacer, pero no vuelvan a llamar y trabajen con 30. Claro, al final del año, por eso te digo un problema numérico, que pasó? Los excedentes habían aumentado, y la cantidad de matrícula había bajado, porque en realidad la matricula que yo declaro en diciembre es de estas secciones con 33 pibes, que después digo que suspendan los 33 pibes porque no van a poder trabajar, entonces tuve un problema numérico que como no se interpretan cualitativamente, sino cuantitativo (Inspectora areal de Nivel Inicial).

Aunque perdura en muchos docentes la idea de que el ausentismo responde al “desinterés” de las familias, hay cierto consenso paralelo entre los docentes que los motivos del ausentismo están relacionados con problemas de organización familiar y de salud. Como se ha mencionado anteriormente, la continuidad de las trayectorias escolares en los jardines está fuertemente atravesada por problemas serios de salud que afectan el normal funcionamiento de la vida escolar en las instituciones. Estos se relacionan tanto con enfermedades infectocontagiosas que suelen presentarse en la primera infancia como con otras más graves como lo fue la aparición de tuberculosis en uno de los jardines analizados y aquellas más crónicas como afecciones respiratorias provocadas por las malas condiciones de vida, viviendas precarias y falta de infraestructura adecuada. Este reconocimiento sin embargo, no se plasma en estrategias pedagógicas ni institucionales concretas que permitan disminuir el impacto del fenómeno sobre la trayectoria escolar.

- *¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes para que los nenes asistan al jardín?*
- *Yo veo que por ahí....yo el otro día venía y era el acto del día del maestro y yo decía ¡Quién va a salir de allá atrás??!!! Nadie porque hacía tres días que llovía. Es un obstáculo tener calles de tierra, no tener calle....no digo por donde pasan los autos, vereda...para poder caminar. Yo creo que hay obstáculos de ese tipo que tienen que ver con lo físico. A veces el barrio en algunas oportunidades se inunda para aquel lado, entonces tampoco pueden salir por más que quieran venir a la escuela, ese es un obstáculo. El frío, las condiciones porque a veces no tienen materializada la vestimenta, son cosas muy importantes, no tienen zapatillas, no tienen medias. Hay cosas...la campera...y eso yo creo que obstaculiza bastante la situación. Después a veces las mamás...otro obstáculo a veces es si trabajan y no tienen con quien mandar a sus hijos a la escuela y otra de las situaciones es que la nueva reglamentación de la provincia dice que “Los chicos se tienen que retirar con adultos, personas mayores de 18 años” y esto se modificó y si no es mayor nosotras estamos en falta porque si al chico le pasa algo en la calle la culpa es mía, de la maestra, de la institución educativa. Y esto si es un obstáculo porque la realidad es que los chicos quedan con la hermana, con los familiares y muchas veces con menores...*
- *Vos le transmitiste a los papás esto?*
- *Si...tuvimos bastantes situaciones con los papás porque no entendían....”Cómo!!! si hasta el año pasado podíamos y este año no!!” y este año no....y va a tener que buscar....y en algunas situaciones provocó que algunos papás nos dijeron “no lo puedo mandar” no tenían quien lo retire. Yo tampoco me puedo hacer cargo de una situación en donde ponés en riesgo a todo el mundo!!! Porque de hecho pasaron accidentes y hay gente que están en juicio por estas cosas ... también hasta un punto decís si o decís no, este...y eso este año costó, no fue uno de los mayores, pero fue uno de los obstáculos. Después hay muchas situaciones familiares que no te cuentan y después te dicen “No vino porque estuvo internado 20 días” y le preguntamos porque no llamó “porque no tengo para llamarla, no tengo celular”, las vías de comunicación muchas veces cuestan y hay problemas serios en la salud de los nenes, de acá del jardín, de la comunidad ...que bueno, te enteraste después de un mes. Por ahí lo sacaste de registro y lo tenés que volver a ingresar...eso nos ha pasado...pero viste, no te enteraste, no te llamaron, no encontrás a nadie, ni un vecino ni un no se qué y de repente después de 2 o 3 meses aparecen. Eso nos pasa y por ahí ahora que empieza el calorcito empiezan a volver los que se fueron viste? porque tiene que ver también con las condiciones materiales yo pienso...eso tiene mucho que ver...(Directora J3).*

Por otro lado, el turno mañana concentra mayores niveles de inasistencias donde la adversidad de las condiciones climáticas pesa más sobre la salud de los chicos. Este fenómeno se revela en la altísima demanda que tienen en los jardines de las familias por conseguir vacantes a la tarde o pedir el pase de la mañana al turno tarde.

Por ahí también a la mañana siempre hay menos, como están los casos de integración en TM, siempre son más reducidos los grupos, esto también tiene que ver...hace más frío, se sale menos. A la tarde es como que las energías son mayores y además son más y por ahí

hay algunas dificultades, que no tienen que ver con necesidades especiales pero que tienen que ver con otras necesidades y por ahí están más concentradas a la tarde (...) El ausentismo a la mañana bajó un poco, pero es porque no hay vacantes a la tarde y no les queda otra que anotarlos a la mañana (Directora J4).

Esta distribución del ausentismo por turnos permite, por un lado, ofrecer a los chicos una atención más personalizada a la mañana y además concentrar a los chicos con necesidades especiales, lo cual tiene efectos pedagógicos evidentes que no obstante, son ignorados por los docentes y resignificados bajo la lógica de la mala conducta o los atributos morales de las familias como indicador de las diferencias entre los turnos.

- *¿Los chicos como los describís?*
- *Con muchas problemáticas de conductas. Igual sí, a la mañana, es la misma institución, pero son dos realidades totalmente diferentes.*
- *¿En qué cosas notas?*
- *En la conducta de los chicos, y en la familia también. En la familia no te digo guauu cuanta participación que hay, pero hay más participación a la mañana y más interés. Yo creo que tienen otro hábito y otra cultura en los padres de la mañana, el hábito de levantarse temprano, de decir voy a mandar a mi hijo al colegio, ojo, que hay inasistencia a la mañana y mucha, pero tienen un hábito, una rutina diaria, es decir, la rutina de trabajo, la rutina de levantarse temprano, y eso, y el interés, y el respeto hay más respeto a la mañana que a la tarde, en los adultos también, y en los nenes se ve reflejado eso, y a la tarde no, a la tarde te faltan el respeto los padres (Maestra J3).*

1.4. Cuando “la voluntad no alcanza”: entre la desinformación y la frustración frente a la inclusión de niñ@s con necesidades especiales

Más allá de las normativas vigentes señaladas en el apartado anterior, la escolarización común de niños con necesidades especiales en los jardines en este distrito está lejos de alcanzar los umbrales básicos en términos de garantizar el derecho a la educación. Esto se evidencia tanto en la negación explícita que hacen algunos jardines de las vacantes a las familias con hijos con discapacidad como en los modos en que se integran aquellos que son aceptados en las instituciones.

Las prácticas expulsivas genera en las familias un fuerte temor al rechazo de las vacantes, por lo que ocultan la enfermedad al momento de la inscripción para asegurarse el lugar. Este mecanismo de evitación de la exclusión que ponen en marcha las familias complejiza el abordaje de las problemáticas en las instituciones que deben improvisar estrategias que permitan resolver la urgencia sin herir aún más las susceptibilidades de los padres.

Después tenemos otro nene, pero este empezó hace muy poquito que no tenemos diagnóstico muy claro, en sala amarilla. Tiene un retraso muy importante, que este nene es el que no tomaron en otra escuela. Tiene un retraso madurativo importante. Está en sala amarilla, retraso madurativo sabemos, pero las chicas están armando el proyecto porque además es muy nuevo... (Directora J3).

- *A mi me paso como directora que inscribí a un nene sala de tres, y una semana antes de empezar las clases la mamá vino y me dijo que le faltaba los dos brazos, y tenía una pierna, que tenía miedo que no los inscriban, no te dicen. (...) No hay en una ley, no hay un número establecido, además los papás muchas veces los inscriben y, o no saben de la discapacidad de su hijo, o lo saben y no te lo dicen, entonces vos ni siquiera podés asegurarte una organización de la matrícula, para evitar que en una sala haya 5 y en la otra sala no hay ninguno*
- *¿y eso sobre la marcha lo tenés que ir resolviendo?*
- *Ya desde la sala naranja, por que después no lo vas a cambiar porque es discapacitado porque te metes en un problema.... a menos que con el padre puedas organizar un dialogo, a*

veces no hay sala de la edad del nene, a veces hay jardines que se manejan con las estructuras de multiedades entonces a veces es más fácil. Pero otras veces los papás no quieren, vos no podes después de conocer al nene decir, mire ya conocí a su hijo mejor que a sala naranja vaya a sala de 3, es una situación muy delicada (Inspectora areal de Nivel Inicial).

Dado que los proyectos de integración que se desarrollan en los jardines contemplan una variedad de patologías muy complejas (TGD, síndrome down, problemas motrices, etc.), la presencia de los EOE resulta fundamental para cubrir la falta de formación y apoyo con que la mayoría de las maestras llevan adelante el trabajo cotidiano ya que, en algunas situaciones concretas, también funcionan como soportes informales de las salas.

Sin embargo, la severidad de las patologías que no se ajusta ni a los tiempos ni a los contenidos de los decretos burocráticos¹⁴, en contextos institucionales y familiares frágiles donde la falta de personal especializado es la norma, es cubierta de hecho, por las preceptoras (que hay 1 para 4 salas en algunos jardines) o el directivo en el mejor de los casos, o como sucede más frecuentemente por las mismas familias que son conminadas por las autoridades a hacerse cargo de los cuidados elementales de sus hijos torciendo una vez más los derechos que debieran garantizarse como tales, en obligaciones personales.

El caso de una niña del J4 es elocuente. Se trata de una menor de sala de 4 que tiene el síndrome denominado Prader-Willi, producido por un problema genético que altera el funcionamiento del hipotálamo, una sección del diencefalo cuyas funciones incluyen, entre otras, el control del apetito lo que provoca que carezcan de sensación de saciedad.

Yo le doy una actividad a los chicos, sala de tres, creeme se come la plasticola, bueno Se come todo lo que encuentre en el piso, hasta papel saca del tacho de basura, hasta una moneda se tragó ¿viste? No en el jardín, pero imagínate todo lo que se mete en la boca. Eh, yo necesito alguien que esté conmigo siempre con esa nena más que nada, porque vive descalza, eh, o sea comiéndose todo, entonces necesito que estén. Yo tengo un tacho con polenta, la otra vez me di vuelta se estaba comiendo la polenta cruda ¿viste? Y no la puedo dejar sola. (Maestra J4)

En este panorama de extrema desprotección frente a la complejidad de las enfermedades, el esfuerzo y compromiso de las docentes resulta ser la variable de ajuste. Hay acuerdo entre las maestras que los chicos no reciben la atención que necesitan ya que no existen propuestas pedagógicas específicas ni materiales adecuados para ellos.

¿Querés que te diga? Son unas genias (sobre las maestras). Y hay equipos directivos que me sako el sombrero porque se dividen a los chicos... entonces ya saben, de tal hora a tal hora, la directora está en tal sala con tal nene para que la maestra pueda seguir trabajando con el resto, de tal hora a tal hora la secretaria, son unas genias, como todas las que se remangan (Inspectora areal de Nivel Inicial)

Y el recurso humano es importante..., quizás es hecho, de contar con un profesional, no te digo que este conmigo en la sala, pero si que venga y te oriente, te diga "Mirá con este nene que tiene este diagnóstico", se puede trabajar así y así, contar con un material, el material se lo provee uno porque acá no hay material, y material descartable o material que te compres, pero el estado tampoco te dice bueno en esta escuela se está trabajando con "X" nenes que tienen tales patologías diagnósticos, como lo quiera llamar,. Bueno necesitaría un kits de esto. No, acá es la decidía, arréglatela vos como puedas, pero acá nadie te trae nada, salvo libros de cuentos que están cayendo, no hay nada (...) pero no es lo mismo, no tiene la misma riqueza una tapita de gaseosa porque si bien te sirve no es tan rico como decir "Uh mira aquellos bloques de madera, espesor diámetro, forma!!", no es lo mismo, la tapita es la tapita y un material bien es un material bien, que lo exploras de diversas formas (Maestra J 4).

¹⁴ La mayoría de las familias no tienen una obra social que les asigne un acompañante terapéutico. Las maestras integradoras una vez designadas, concurren a las instituciones solo una vez por semana.

Las estrategias y recursos para contener la complejidad de las patologías se recortan tan solo a acciones paliativas como disminuir la cantidad de horas del niño en aula o reducir la cantidad de chicos en la sala, sacando provecho del ausentismo crónico que se acentúa en el turno mañana.

En esta situación, lo que comienza a aparecer, y que se evidencia también en los relatos de las familias, es que muchos proyectos de integración quedan inconclusos o los chicos por algún motivo no muy claro, finalmente dejan de asistir.

El año pasado tuve una nena con un problema de salud grave, era motriz, entonces bueno, había que estimularla mucho, trabajaba en sillas de ruedas, pero bueno, vino muy poquito tiempo porque se enfermaba mucho, pero bueno el grupo la integra, ayuda, colabora. (...) A esta nena, yo me sentía inútil, la verdad que me sentía inútil porque no sabía cómo la nena tenía que agarrar el lápiz, cómo ayudarla, cómo hacer las actividades. Lamentablemente, las maestras orientadoras vienen una vez a la semana, porque es lo que tienen que venir y te sentís atada de pies y manos y a veces sentís que el nene está perdiendo tiempo en el jardín. (Maestra J4)

-¿Sabés si en su sala hay algún nene con discapacidad?

-Al principio de año había uno, pero ahora no sé...yo no lo veo más...

-¿Y qué tenía?

-No caminaba me parece...(Madre J4)

-¿Conocés si en la sala de tus nenes hay algún nene con alguna discapacidad?

-No, no

-¿Y del resto del jardín?

-No, creo que había una nena pero no sé muy bien, no la vi más.

-¿Sabés qué tenía?

-No, creo que ya no viene más me parece(Madre J4)

Lo que más preocupa, sin embargo, es que habilitar a la escolarización común de niños con necesidades especiales sin ofrecer a las instituciones los recursos necesarios para enfrentar la complejidad, no solo genera en los docentes una fuerte sensación de frustración e impotencia sino que termina reforzando aquello mismo que se propone disminuir, es decir, los mecanismos discriminatorios sobre esta franja de la población. La mirada estigmatizante sobre los niños con necesidades especiales se releva crudamente en los relatos en las instituciones donde los chicos se presentan como un “estorbo” o “molestia” a la dinámica escolar cotidiana.

Se trataba de una niña que empezó con la adaptación con una maestra suplente y luego de una discusión los padres no la mandaron más. Aún no está con proyecto de integración “porque no llegaron a...porque también faltaba mucho ella ... entonces nunca pudieron el equipo de E.O.E hacer...armar el proyecto para hacer una integración o con la 502, (Los padres la dejaron de mandar al jardín por) “problemas de que ellos sentían como un rechazo de la maestra con la nena y después de un acto, me contaron de que le había pedido que venga que los nenes iban a actuar, que iban a bailar una danza y el día del acto dijeron que no, que ella no iba a bailar, y ellos me decían que como lo mínimo que esperaban que la maestra, que ella sabía las limitaciones de su hija y sabía también hasta donde también ella puede llegar, lo mínimo que esperaban era que la docente la agarre de la mano y la ayude a bailar ese día ... bueno, después bueno, ahí vino el diálogo que tuvieron y bueno decidió no mandarla por esa situación (Maestra J4)

Ayer tuve una reunión, en el otro jardín no tenemos sum como acá que por ahí podemos mandar a los chicos con la preceptora. Tuve que hacer una reunión con los nenes adentro, papas adentro en la sala, reunión en la sala. Vino (habla de la nena con síndrome de Prader-Willi), como no

vino la mamá porque trabaja, la llevé a dirección... a preceptoría (...) Bueno, dejo la nena, y habrá pasado media hora de la reunión, menos de media hora la reunión eh y que los padres tenían que completar unas planilla, entonces voy, tenía una duda, me surgió una duda y le voy a preguntar a mi vice directora y me dice: “¿ya terminaste?”, así, a los quince minutos, “no, no terminé”, le digo: “¿ahora te das cuenta?, “¿ahora te das cuenta lo que yo necesito cuando pido reducción de horario?”. -“Llevala, llevala”, -“no, pará que termine la reunión y después la vengo a buscar”. Igualmente, me la trajo a la sala estando con los papas adentro, que no corresponde (Maestra J4)

Las representaciones discriminatorias parecen trascender hacia el sistema en su conjunto, dando lugar a la emergencia de tipificaciones sobre los jardines que parecen abonar la configuración de subcircuitos diferenciales dentro de la oferta de inicial destinados para esta población. Así, los jardines que cumplen con la normativa de aceptar en su matrícula a niños con discapacidades corren el riesgo de ser renombrados con etiquetas sociales estigmatizantes que, como se señala en el relato siguiente, alertan sobre un posible y peligroso mecanismo de segregación escolar.¹⁵

Y a veces dicen “Ah, el J3...cómo son esos chicos!!” En general, vos vas a un acto público...ojo!... Cuando yo llegué acá me decían “La escolita especial”, monstruoso, ... fue muy duro!! “Y...ese es el jardincito de la Escolita especial!” en los actos públicos se decía eso....

Nadie quería tomar...?

Nadie quería tomar porque había nenes con muchas dificultades....eso y quedó medio en la memoria. Lo más lindo que yo trabajo en otro jardín y tengo más de 10 chicos con integración!! Pero pasa... (Directora J3)

1. EL CASO DEL DISTRITO B

El distrito B constituye el partido de mayor extensión y cantidad de población del conurbano bonaerense (11,37% del total provincial). Del total de sus habitantes, el 10,9% se encuentra en la franja de 0-5 años, es decir, es población potencial para el nivel inicial del sistema educativo (INDEC, Censo 2010).

El distrito se caracteriza por una profunda segmentación espacial, diferenciando tres grandes áreas, en las que es posible identificar el deterioro de las condiciones de vida cuánto más lejos se está de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Respecto de las condiciones de vida, se trata de una región con altos niveles de vulnerabilidad social: según el Censo 2010, la población con NBI asciende al 20%, significativamente superior tanto al total de los 24 partidos del conurbano (12,8%) como al provincial (12,2%). Respecto de los niveles de pobreza e indigencia, para el año 2009 alcanzaban al 24% y al 8,7% de las personas respectivamente (Objetivos del Milenio en el Municipio B, 2009).

El municipio es de tal envergadura que constituye en sí mismo una de las 24 regiones en las que se organiza el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, dividiéndose a su vez en 3 áreas distritales.

Una característica propia del distrito B es la modalidad de gestión local del propio municipio

¹⁵ El 30 % de la matrícula del jardín J3 se conforma de familias provenientes de un barrio construido a partir de un plan de viviendas que priorizó la entrega de casas a familias con hijos con discapacidad.

que ha promovido una dinámica de organización socio-política a nivel territorial, por ejemplo, a través de los canales de construcción de políticas públicas habilitados desde la Secretaría de Desarrollo Social¹⁶, y en los que se articulan de diversos modos, las intervenciones provinciales desde Educación, fundamentalmente por medio de los equipos de Psicología Comunitaria y Educación Social (Equipos de Orientación Escolar-EOE¹⁷; Equipos Interdisciplinarios Distritales-EID¹⁸ y Equipos Distritales de Inclusión-EDI¹⁹) que participan en redes interinstitucionales a nivel zonal, junto con organizaciones socio territoriales; a esto se suma la articulación de los inspectores de nivel en la mesa local intersectorial del Consejo Municipal de Chicos, aunque con dificultades por la multiplicidad de tareas que atraviesan el cotidiano en un territorio de tal dimensión y complejidad.

Esta situación pareciera generar un terreno propicio para habilitar estrategias de inclusión más integrales, a la vez que muestra las tensiones entre responsabilidades que caben a cada jurisdicción, los recursos existentes, y los canales disponibles para el acceso a los mismos.

La presentación de este caso se divide en dos secciones. Por un lado, el análisis de los procesos de inclusión a partir de la AUH en jardines estatales. Es preciso destacar que la selección de los mismos fue desarrollada junto con las autoridades distritales que pusieron especial atención en el ingreso a instituciones apreciadas como “exitosas”, con la intención de que la investigación contribuyera a objetivar las experiencias y a identificar y comprender cuáles son los atributos que aportan a la inclusión escolar. Por otro lado, el análisis de los jardines comunitarios, seleccionados debido a que integran la red de mayor antigüedad y dimensión del distrito B, y cuentan con más de una década de trabajo en el territorio.

1.1. Los jardines estatales y las políticas de inclusión

1.1.1. Vacantes y vacancias

En sintonía con lo planteado por la Dirección Provincial, pero a diferencia del distrito A, las preocupaciones para el nivel inicial vinculadas a la inclusión escolar en la región versan con el mismo peso, tanto en el cumplimiento de la obligatoriedad como en el fortalecimiento de las propuestas de enseñanza; objetivos que pueden sintetizarse en lo que desde la inspección significan en términos de “*inclusión adentro del jardín, pero con calidad*”:

La inclusión nosotros la pensamos con aprendizaje siempre, no es estar solamente. Y en eso

¹⁶ Destacan aquí los ámbitos habilitados desde el Consejo Municipal de Chicos y Jóvenes y las políticas que comprende el Sistema Integral de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

¹⁷ Los EOE se desempeñan en los Distritos de todas las Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dentro de las Instituciones Educativas en todos los Niveles y Modalidades, y están integrados por Orientadores Educativos (OE); Orientadores Sociales (OS); Maestros Recuperadores (MR)/Orientadores del Aprendizaje (OA); Fonoaudiólogos (FO) y Médicos (DO).

¹⁸ Los EID están conformados por los Equipos Interdisciplinarios Distritales de Infancia y Adolescencia (E.D.I.A.), los Centros de Orientación Familiar (C.O.F.) y los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (E.I.P.R.I.), cada uno de ellos con características y funciones que le son propias.

¹⁹ Se crean en el 2010 a partir del establecimiento de la AUH con el fin de profundizar acciones para la inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad que pauta la Ley de Educación Provincial 13.688/07, promoviendo un trabajo articulado con la institución receptora en pos de favorecer los aprendizajes de los/as alumnos/as reinseridos/as o ingresados/as con posterioridad a la edad establecida y realizar las orientaciones que las familias requieran. El distrito B cuenta con un total de 7 equipos, uno por cada área en que está dividida la inspección de la modalidad.

trabajamos bastante con la comunidad porque el hecho de cuando un nene tiene dificultades para quedarse, no de cualquier manera que el nene se quede; nosotros queremos que el nene se quede bien y que pueda integrarse, incluirse en el grupo, y que pueda ser parte de esa propuesta pedagógica (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1).

... queremos que los nenes estén en la escuela, pero que estén y que aprendan, y poder ver que cada uno tiene necesidades, tiempos distintos y que somos nosotros los que tenemos que pensar en nuestra propuesta para que ellos puedan ir por distintos caminos aprendiendo (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2).

Con el fin de avanzar hacia la garantía de la obligatoriedad escolar se están desarrollando dos líneas principales de trabajo. Una, orientada a la ampliación de la cobertura a través de la creación de nuevos establecimientos y secciones –asegurando la unidad pedagógica del nivel, aunque priorizando las salas de 4 y 5 años–; la incorporación de la mayor cantidad de niños/as posible por sala (hasta un máximo de 31); la implementación de salas integradas y/o multiedad, fundamentalmente en pos de atender a las elecciones institucionales de las familias, cuando no resulta posible responder a la demanda en la sala del grupo etario correspondiente; y la flexibilización de las condiciones de asistencia para niños/as con problemáticas particulares, sobre todo de aquellas vinculadas con la salud. En relación con los criterios de asignación de vacantes, se favorece la cercanía al jardín según el radio establecido y se privilegia la inscripción de niños/as con discapacidades, con problemas de salud y/o judiciales:

-¿Qué hacen cuando llegan madre, padre, que quiere inscribir a su hijo y no tienen lugar? ¿Qué respuestas dan?

A:- Y, les contamos que no podemos tener más de treinta nenes por sala. Queda abierta la situación a por si llega algún pase, alguna situación que tenemos que darle prioridad en algún momento (...) por ejemplo, cuando una situación de una familia que estaba la mamá presa y salía y la nena había estado hasta los tres años en compañía de su mamá en la prisión de Ezeiza y bueno, a esta nena había que darle prioridad de ingreso porque se estaba reinserando no sólo la mamá en el barrio sino la nena. Otras situaciones son cuando vienen con pases, con situaciones de enfermedad o discapacidad (Directora, J11).

Nosotros tenemos las vacantes abiertas todo el año, la inscripción, hace un rato no sé si vos ya habías llegado, ya le di la vacante a un nene que empieza mañana, o sea todo el año entran chicos; la lista de espera se va modificando todo el año y con pase también, la semana pasada vinieron 2 con pase, situaciones muy complicadas de otros nenes que vino con nota del juzgado, otra nena que falleció la mamá y la tomó la abuela a cargo, yo esos casos los pongo primero, no respeto la lista, hago lo que no corresponde y es paso por arriba de la lista de espera pero porque son urgentes, viste? (Directora, J12).

Esta primera línea se complementa con una segunda, enfocada en el seguimiento exhaustivo de las asistencias -vía llamados telefónicos, telefonogramas, contacto directo docentes-familias por celular, visitas a los domicilios-, asumiendo la garantía de la oferta como problema al que el Estado provincial debe responder desde la gestión educativa regional, y no como responsabilidad particular de cada institución, según la voluntad y disposición del equipo directivo. En efecto, en los últimos dos años se ha avanzado en el registro de la matrícula excedente y en la institucionalización de la "lista de espera" como mecanismo que tiende a transparentar las inscripciones frente a las familias, y permite agilizar el contacto de los/as niños/as que permanecen por fuera del sistema:

... en los jardines lo que están haciendo bien sistemático es el control de las asistencias, entonces cuando un nene deja de venir automáticamente ya se llama, se sabe dónde fue, por qué no viene, en seguida se ingresa otro nene (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1)

No obstante, tanto las autoridades como los directivos coinciden en señalar que las

estrategias implementadas resultan insuficientes para responder a la demanda existente, sobre todo en la sala de 4 años. Basta considerar con que en los jardines estudiados, la lista de excedentes superaba los 60 niños/as; a lo que se suma el desconocimiento de la cantidad cuyas familias ni siquiera alcanzan a inscribirlos. No aparecen, sin embargo, problemas relacionados con las dificultades para comunicarse con las familias como sucediera en el distrito A, aunque si los problemas derivados de atender a la demanda alterando las condiciones de la oferta.

Claro, en ese caso flexibilizamos en un treinta y uno (...) igual es un despropósito pedagógico trabajar con treinta y un pibes. A la tarde tenemos una sala de treinta con una nena con síndrome de down; para la maestra, para la institución, es un esfuerzo adicional la cantidad (Directora, J11).

Cabe señalar que en la actualidad el distrito B cuenta con un total de 117 jardines estatales, más de la mitad de los cuales se concentra en la Distrital 1 que, paradójicamente, es la zona que reúne las localidades con menores índices de vulnerabilidad social, en un territorio cuya población total de 0-5 años es de 193.404 niños/as (INDEC, Censo 2010), confirmando el retraso histórico para los sectores en condiciones de pobreza. Esta oferta se complementa con un heterogéneo complejo de alrededor de 150 instituciones de gestión privada -sobre todo en las salas no obligatorias-; 23 servicios municipales; 90 jardines comunitarios (JC) oficializados, y una multiplicidad de experiencias de atención a la primera infancia sin regulación estatal, fundamentalmente para el tramo que corresponde al jardín maternal (hasta los 2 años).

Frente a este panorama, los JC aparecen para la inspección regional como una alternativa real para responder a la demanda insatisfecha, sobre todo ante la exigencia de la certificación de la escolaridad para las familias receptoras de la AUH. Sin embargo, no se evidencian intenciones de avanzar en el desarrollo de estrategias de articulación interinstitucional entre estatales y comunitarios que favorezcan un abordaje integral del problema de la cobertura.

Y con comunitarios no tenemos mucho vínculo. Los vemos. Ya al comunitario van los papás. Cuando no tienen vacante en el Estado, van al comunitario o al privado (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2).

Lo que a veces por lo que nos consultan es qué pasa cuando no es que no va porque no quiere ir sino porque no tiene vacante, como que es la responsable de decirle al papá que no tiene vacante y sabe que de eso depende muchas veces el cobro de la asignación familiar. Esto ahora en los comunitarios, como tienen ahora la clave y pueden firmar también, eso liberó un poco de esa tensión, porque sino el que iba al comunitario no tenía la posibilidad por ahí de certificar que iba a la escuela, eso está bueno porque le da la posibilidad al papá que pueda cobrar la asignación familiar (...) (Sobre los JC) en la medida que el Estado no pueda dar respuesta a toda la demanda para que todos los nenes puedan estar en jardín de infantes, es una posibilidad que le está dando a las familias que necesitan dejar a sus niños. (...) Pero ante la imposibilidad de garantizar la vacante, son las familias, más que las propias instituciones las que buscan alternativas. (...) Nosotros tratamos de buscarle vacantes en nuestros jardines, en los jardines del Estado, después a veces cuando no consiguen la mamá es la que ve esa opción (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1).

Respecto de la incidencia de la AUH en el crecimiento de la demanda, tal como sucede en el distrito A, tanto las autoridades distritales como los equipos directivos de las instituciones coinciden en señalar que no es posible dar cuenta del ingreso de nuevos públicos dado que la abundancia de excedentes preexiste como dato característico del territorio. Lo particular aquí es la asunción a nivel institucional de la decisión regional sobre la firma de libretas a quienes quedan en lista de espera, a modo de “acción de reparo” frente la imposibilidad de garantizar la vacante:

Cuando apareció la Asignación Universal, porque al principio había como bueno “¿cuánta gente viene?” “¿Qué haces con los nenes que quedaron la lista de espera?” Si les das o no les das. Y bueno, obviamente sí. Porque no es culpa de ellos que no tenga lugar una institución, y si te vienen a pedir, eh... (Directora, JI1).

Y el año pasado me pasó que yo les decía “bueno, yo te lo dejo en lista de espera” y me decían “no, pero yo tengo que cobrar la asignación”, entonces les hacíamos una constancia de no cupo, pero que el chico estaba matricu..., en realidad, está inscripto pero no tiene matrícula, y con eso les pagan igual, viste? (...) Es que se lo tenés que hacer porque no tiene la culpa de no tener vacante, viste, la verdad que vino, no hay vacante, pero por lo menos me aseguran eso (Directora, JI2).

Para responder a los imperativos de la inclusión escolar por medio de la ampliación de la matrícula y de la retención, una cuestión que aparece con fuerza en el distrito B son las intervenciones desde los equipos de Psicología, tanto a través de los EOE que trabajan en las instituciones escolares como de los EID, dispositivos territoriales orientados a la detección de situaciones de vulneración de derechos en niños/as y adolescentes, con incidencia en el ámbito educativo a requerimiento del Inspector que supervisa la Modalidad. La valoración de los mismos aparece de modo más contundente que la crítica a su escasez como sucede en el distrito A.

La posibilidad de contar con EOE en los jardines estatales²⁰ aparece como una fortaleza para avanzar en procesos de inclusión escolar, que redunda tanto en las capacidades para el abordaje de problemáticas barriales-familiares que condicionan la asistencia regular de los niños/as, como el fortalecimiento de las estrategias implementadas por el equipo docente y directivo para asegurar la continuidad en las trayectorias escolares.

Yo nunca había trabajado en un jardín con equipo de orientación y nunca más volvería a trabajar sin equipo de orientación. (...) Desde el asesoramiento, desde el acompañamiento, "se me ocurrió tal cosa" o "con este problema...", pero desde situaciones áulicas pedagógicas hasta situaciones familiares de los chicos. O sea, es tener una mirada con otros. Para mí es fundamental que existan, y resolver situaciones concretas que a veces a nosotras no nos dan los tiempos o no sabemos desde dónde (Directora, JI1).

De hecho, fue a los EOE y/o los EDI a quienes la Inspección de Psicología encomendó la tarea de realizar el relevamiento de los/as niños/as cuyas familias percibían la AUH, y de acompañar en la resolución de los inconvenientes que su tramitación pudiera estar ocasionándoles a quienes estuvieran en condiciones de cobrarla y no lo hubieran logrado hasta el momento.

Pese a su importancia, contar con EOE en las instituciones del distrito B constituye un cuasi privilegio, ya que según los testimonios de referentes de la modalidad, solo ocurre en 20 jardines estatales, por lo que cuando las circunstancias lo ameritan, se solicita la extensión a un equipo cercano a la institución. De manera complementaria o supletoria, según el caso, se acude al asesoramiento y/o la intervención del Servicio local de promoción y protección de derechos de niños/as y adolescentes.

²⁰ Cabe señalar que uno de los JC tomados como caso de estudio cuenta con trabajo articulado con el EDI de la zona, posibilitado tanto por tener la sala de 5 años conveniada con la DGCyE –siendo incluido como parte de la oferta estatal del distrito–, sino también, y fundamentalmente, por el desarrollo de instancias de articulación institucional a nivel territorial que impulsa desde sus orígenes. El otro JC, por el contrario, no articula con equipos del área de Psicología Comunitaria, sino que resuelve estas cuestiones a través de la Psicopedagoga que trabaja en el centro comunitario de su propia asociación civil.

Pero como señalamos al inicio del apartado, la inclusión escolar supone un abordaje integral sobre la continuidad pedagógica que no se agota en asegurar el acceso y la permanencia en el jardín, sino que conlleva una fuerte preocupación por el logro de aprendizajes significativos en los niños/as. En este sentido, el foco de la supervisión apunta al fortalecimiento de las propuestas de enseñanza, no sólo para mejorar la calidad de la oferta, sino también, y con fuerte ímpetu, para hacer que las familias valoren el sentido pedagógico del jardín de infantes. Pero para que esto suceda, pareciera preciso avanzar primero en un trabajo sistemático sobre las representaciones y prácticas de directivos y docentes en pos de convertir la mirada culpabilizadora sobre las familias en otra comprensiva y estimuladora:

se trabaja con los papás la importancia del jardín. No es lo mismo ir al jardín que no ir. No vamos al jardín solamente a jugar; se le muestra al papá que hacemos actividades, que tenemos áreas pedagógicas (...) antes pensábamos que cuando el nene no va al jardín es porque la mamá no quiere, bueno ahora no, tratamos de mirar ese lado, miramos “bueno, quizás no puede, ¿por qué no puede?” y bueno, no puede porque cuando llovió y le llegó el agua hasta la puerta no va a poder al día siguiente, entonces ese día no se lo pregunto, pero dos días después que el agua ya bajó, lo llamo. Le demuestro a la mamá que me interesa que el nene venga, me alegra cuando viene. Cuando tiene una enfermedad, cuando tiene el alta le digo que vuelva. Trato de decirle que para el jardín es importante que el hijo venga. No sé, si la mamá me dice que se queda dormida todas las mañanas, bueno, le ofrezco el turno tarde; si la mamá está enojada porque a veces dice “no, no viene porque la maestra...”, bueno, lo converso, lo acuerdo. Trato de recuperar a ese nene para el jardín” (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2).

Frente a esta perspectiva, tal como veremos más adelante, las familias expresan una valoración significativa del jardín por diversos motivos que no se condicen con la importancia otorgada a esta “concientización”, poniendo énfasis en los condicionantes objetivos como obstáculo al presentismo, más que en sus representaciones sobre el nivel.

1.1.2. El proyecto institucional como garantía de continuidad: desde las realidades barriales de la comunidad hacia “otros mundos posibles”

El interés por garantizar la continuidad de las trayectorias escolares como uno de los sentidos de la inclusión escolar en el nivel inicial supone complementar el seguimiento sistemático de las asistencias –como vimos anteriormente– con el desarrollo de proyectos institucionales “inclusivos”, que consideramos se materializa en las siguientes dimensiones: a) el vínculo jardín-comunidad; b) la selección de contenidos curriculares y la perspectiva didáctica; y c) el trabajo con las integraciones de niños/as con necesidades especiales. Por la complejidad que adquiere esta última dimensión, dedicamos especialmente el apartado final a su desarrollo.

Los alcances y límites de las intervenciones institucionales, entendemos, están supeditados tanto a los lineamientos políticos que se diseñan desde el nivel central y la supervisión distrital, como a los recursos con los que cada uno de los jardines cuenta para la puesta en marcha de sus proyectos, y que comprende desde la composición y condiciones de trabajo del personal docente y no docente, hasta la disponibilidad de la infraestructura adecuada, del mobiliario y de los materiales didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades.

Respecto del personal, tanto desde inspectores y directivos, la consolidación de equipos de trabajo con una mirada pedagógica común constituye un aspecto central para garantizar la continuidad del proyecto institucional a largo plazo, aunque se encuentra condicionada por la posibilidad de contar con docentes con estabilidad y antigüedad en sus cargos y con tiempo extra a la jornada escolar para la investigación y formación, factores que se tensionan con la alta proporción de maestras con doble cargo -en general, en diferentes instituciones-,

mayor cansancio para la tarea cotidiana y menor disponibilidad horaria para encuentros de reflexión y planificación conjunta. Frente a este desafío, hay una apuesta fuerte desde la inspección al fortalecimiento de los directivos²¹, en un intento por priorizar sus decisiones pedagógicas por sobre las administrativas, fundamentalmente a través del trabajo de supervisión distrital y del desarrollo de instancias de capacitación vía los ETR. Sin embargo, este propósito se dificulta cuando los equipos de conducción no están completos (como el J2 que no tiene secretaria) y/o cuando los jardines no cuentan con recursos imprescindibles para la gestión administrativa como computadoras y/o acceso internet (como también sucede en el J2). A las dificultades señaladas, es preciso agregar la inestabilidad del personal auxiliar que, tal como ocurre en el J2, se cubre a través de cupos de planes sociales y/o laborales, cuya continuidad está supeditada a los arreglos locales con el municipio.

En relación con los recursos, resulta evidente la insuficiencia de fondos estatales destinados al nivel inicial, que se evidencia, entre otras cuestiones, en las limitaciones para cubrir gastos básicos como la provisión de insumos de limpieza, de personal dedicado al mantenimiento edilicio, y hasta la ausencia de presupuesto para salidas educativas. La posibilidad de sortear estas situaciones queda sujeta, entonces, a la voluntad y capacidad del equipo directivo para encontrar soluciones “creativas”, gestionar donaciones, apelar al trabajo solidario de padres y docentes, así como al aporte de las familias a través de la cuota de cooperadora y/o de iniciativas que desde allí se organicen:

Durante el almuerzo, converso con directora y docentes sobre la organización institucional para el mantenimiento del jardín. Me cuentan que disponen de \$100 mensuales para limpieza, pero que en ese rubro sólo está estipulado detergente y lavandina y deben revisar los pedidos con los proveedores para obtener otros artículos. Además, resulta insuficiente el dinero considerando una POF de más de 15 personas y 240 chicos que transitan todos los días por el jardín. Por otro lado, charlan sobre la excursión a Tecnópolis que planean para fines de octubre. Dicen que como no hay presupuesto para estas salidas desde Inicial, lo que hacen es usar fondos de la cooperadora para abaratar los costos de los micros (con rifas, feria del plato de los viernes que van organizando las diferentes salas según la semana). Para garantizar la comida, transforman el desayuno en sandwichitos de jamón y queso, y piden a las familias que lleven las bebidas (Nota de observación, J11).

Otro ejemplo en este sentido es el impulso de mecanismos autogestivos para recaudar fondos, como la elaboración colectiva de una agenda hecha en base a las producciones de los/as niños/as a partir de los recortes didácticos de cada sala que a fin de año se vende entre familiares y conocidos (J1). Si por un lado muestra la potencia de la organización colectiva para la autogestión de recursos a través de la valoración del proyecto pedagógico institucional, por el otro, pone de manifiesto una transferencia de responsabilidades hacia las instituciones por asegurar condiciones adecuadas para garantizar una propuesta educativa de calidad:

Antes de entrevistar a la vicedirectora, me cuenta sobre el proyecto autogestivo de las agendas y me muestra todo el material producido por los chicos que va juntando en el año y que será parte del interior (dibujos, frases, fotos disparadoras de proyectos, etc.) Las tapas las está haciendo de manera colectiva todo el equipo docente y directivo. De hecho, mientras entrevisté a una de las del EOE, estaba tejiendo al telar para el decorado de las tapas, y la vice, mientras la entrevisto, las está pintado. Cada vez que llego al jardín hay a la vista alguna parte del proceso de producción de las agendas, así que voy viendo la evolución cada semana (Nota de observación, J11).

²¹ Entendemos que este factor fue clave como criterio de selección de los JI 1 y 2 como casos de estudios por parte de la inspección regional, equipos con fuerte compromiso no sólo laboral sino hasta militante con la tarea pedagógica en general, y con sus respectivos jardines en particular.

1.1.2.1. El vínculo jardín-comunidad o una institución “de puertas abiertas”

Un aspecto que asocian directivos y docentes con la inclusión, es la decisión de hacer del jardín un establecimiento abierto a la comunidad, apertura que se expresa en el vínculo cercano y afectuoso con las familias, en la presencia cotidiana en la institución y en la invitación a compartir en diversas actividades cotidianas y “especiales”, que abarcan desde las rondas que dan inicio a las jornadas escolares (en J1 todos los días, en el J2 los lunes y los viernes); la actuación, preparación de vestuario y/o escenografía para los actos; la asistencia a talleres en sala y/o planificados desde el EOE; salidas educativas; y hasta la elección del nombre del jardín, como en el caso del J2:

A las 8 en punto, la directora le da play a la música de Magdalena Fleitas y abre la puerta; algunas de las maestras junto con la Social del EOE reciben a los chicos con besos. Las familias van entrando y se va armando la ronda de niños/as en el SUM (parece ser el ritual de inicio de cada día). Las familias –mayoría mujeres– rodean la ronda. Las maestras, la directora y la Social se suman también. Cantan la canción a la bandera (...) Las mamás también cantan. (...) La Social cuenta sobre jornada de recreación en la Plaza San Alberto (otro barrio) que se va a hacer junto con la primaria a los dos días (miércoles) a las 14 hs. La idea es ocupar el lugar que está en mal estado y pedir a las autoridades municipales que lo mejoren. La directora suma a este anuncio que hoy al mediodía a la salida del TM estará la feria americana organizada por las mamás de la cooperadora (Nota de observación, J1).

13 hs. “Pasen, hoy es día de saludo”, dice la preceptora que abre la puerta (es lunes, la ronda es solo lunes y viernes, según me informó la directora en la entrevista). Se va armando la ronda de chicos, los padres se van acomodando alrededor. Hay música de fondo, las maestras coordinan. Suenan ritmos distintos, bailan entre todos/as al son de cada ritmo (carnavalito, chacarera, malambo, cumbia). Mientras, siguen llegando chicos, la puerta no se cierra. Llega una mamá de sala de 5 con una torta porque su hijo cumple 6. La directora se suma a la ronda con un nene de la mano. Invitan a bailar a las mamás. Mucho diálogo de la preceptora con las familias que van entrando. Cierran el baile con un aplauso y se sientan. “¿Cómo están, familias?”, abre el diálogo una de las maestras. Todas contestan “bien” al unísono. Aplauden y cantan el feliz cumpleaños al agasajado. La directora pregunta: “¿cómo pasaron el fin de semana, cómo los trató la lluvia; se inundó por acá?” Se oyen murmullos que mezclan “sí” y “no” entre respuestas que se superponen. La maestra que coordina le pasa la palabra a “la seño X” (directora). Cuenta a las familias que el 18-9 se van de paseo a Caminito. Dice que es importante que todos los nenes vayan, que ir con las señas del jardín les da una mirada diferente que la que les da la familia. (...) Para cerrar, los chicos cuentan sus novedades. 13:15 fin de la ronda. Cada grupo entra a su sala. Se cierra la puerta una vez que las familias se retiran. Hay varias mamás de sala de 3 que se quedan para acompañar a sus hijos hasta la sala. Se nota apropiación del espacio por parte de las familias, circulan libremente (Nota de observación, J2).

Otro aspecto que hace a la apertura es la consideración de las problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de las familias, por un lado, a través del involucramiento institucional en las instancias de organización colectiva para la resolución de necesidades comunes a nivel barrial, desarrolladas con mayores o menores grados de formalidad y sistematicidad en cada uno de los territorios donde los jardines funcionan, lo que ayuda, pero no garantiza la atención a la incidencia de las condiciones de vida de las familias sobre la asistencia al jardín:

En la cartelera veo como novedad un afiche con una carta dirigida a las autoridades del PROMESA –Programa de Mejoramiento Barrial– de parte de la Red sociocomunitaria de la que participa el jardín, solicitando que destinen el predio fiscal que está frente al establecimiento (en diagonal) para la construcción de una plaza, y dando cuenta de la falta de espacio verde de encuentro y recreación para niños y jóvenes de los barrios aledaños. En el afiche se convoca a

las familias para que lean y firmen(Nota de observación, JI1).

uno ve muchas dificultades en los chicos, desde la crianza misma, no? Y después con respecto a la violencia y a esas cosas exceden, exceden al jardín. Se han hecho intentos de reunirnos con la escuela de al lado. (...) y después hubo un encuentro con el comisario, fueron varios directivos con papás a tener un encuentro por el tema de la inseguridad, pero ya son cosas muy macro, que ya exceden al jardín (...) hicimos una nota la presentamos al municipio, levantamos firmas con los papás, juntamos alrededor de 200 firmas acá nada más, después juntó la escuela, se la presentó al municipio. Después, (...) reuniones con otros directivos, mucho hablar con los papás. A los papas siempre les decimos “si escuchan algo raro llamen al 911”, a los papás de acá enfrente les dimos el teléfono del jardín y por lo menos el mío, si pasa algo que nos avisen (Directora, JI2).

Por el otro, en la atención a las necesidades familiares que el jardín satisface, aún cuando esta decisión pone de manifiesto las limitaciones de la garantía del derecho de los/as niños/as a su educación, cuando las mínimas condiciones estructurales no están garantizadas:

... cuesta un montón sostener las clases. La semana pasada con -5°, ¿viste que hubo esa semana de mucho, mucho frío? Tuvimos una semana sin gas, que en realidad había gas solo en la cocina, si prendías las estufas no tenían fuerza se apagaban, porque tenemos gas de tubo nosotros viste. Bueno, la idea, les explicamos a los papás “no vamos a suspender clase para que los chicos no pierdan, pero mándenlos abrigados y a lo sumo les pediremos que nos vayan a calentar agua y nos traigan el termo con agua para mate cocido caliente”, y eso hicimos, pero por ahí hay otras instituciones que suspenden. En realidad, a veces no sabés cómo actuar, viste, porque tapas otros agujeros... (...) Porque yo ese día les dije “miren, hace un frío bárbaro”, acá hace un frío bárbaro, “es decisión de ustedes dejarlos, acá les vamos a garantizar algo calentito y que estén en la sala con las maestras”, los dejaron a todos; pero también porque yo entiendo que en la casa no tienen mejores condiciones (...) se mueren más de frío en la casa que acá, y de ultima acá hay algo caliente viste, entonces desde ese lugar no suspendemos clases(Directora, J2).

a la mañana tengo tres nenes que las familias son del Paraguay, el año pasado pasó y también este año, que el papá trabaja en la construcción y durante todo el año tuvo trabajo y en el verano que por el tiempo también trabaja mucho, empezamos en marzo y nos vino a plantear que se tenían que ir, que querían ver a la familia que si podían faltar, empezaron dos o tres semanas de marzo y después no vino como por un mes y medio; obviamente que no lo sacamos de la lista, esto lo hablamos con la familia y ellos se comprometieron a traerlo y esto fue también una situación extrema porque querían viajar, querían ver a la familia, mucha gente del Paraguay trabaja acá y manda el dinero para allá, entonces bueno, no es que se iban a ir, ellos quieren seguir estando acá y no quieren perder el jardín... (Docente, sala de 5, TM, JI1).

Sin embargo, tienden a sobreponer a este reconocimiento la exigencia de mayor compromiso y participación asociando nuevamente una menor respuesta que la esperada a las múltiples convocatorias del jardín a la voluntariedad de las familias desconociendo para estas cuestiones, las condiciones objetivas de la comunidad en que trabajan. De allí que hablar “para que comprendan” se constituye en una estrategia privilegiada:

-... las familias acompañan y si no acompañan se conversa en una reunión y se explica porqué una necesita que nos acompañen, y logramos este cambio, al menos yo lo logré...,

-¿Qué situaciones se dieron, alguna anécdota que recuerdes?

-No sé, esto de que a veces subestiman al jardín y que si mandas a pedir alguna información para socializar y entre todos ver qué información trajo cada uno, muchas veces, “no tengo tiempo, no lo pude hacer, o si me dijo pero no le preste atención”, esto que estamos a un paso de entrar a otro nivel más complejo y que hay algunos... no primarizar el nivel inicial, pero si ayudarlos y acercarlos a que van a entrar a otro nivel donde si van a necesitar más de su compañía, entonces empezar a ayudarlos de a poquito desde ahora (Docente, sala de 5, TT, JI1).

Acá lo que decimos tiene valor, sí quizás hay que ser muy insistentes en un montón de cosas, tenemos que ayudar mucho. (...) Tenemos un muy buen vínculo con las familias, lo que se pide

cuesta, pero se trae, yo soy muy firme y estricta cuando, o sea, tenés que ser como (ruido de golpe de manos), no maltrato, en absoluto, sino que firme cuando hablás; las he tenido que agarrar en la sala y decir “bueno miren, pasa esto, no pido más que esto” (...), a principio de año hice un proyecto de rondas que estuvo hermoso, investigaron de dónde surgieron, qué significa, ellos aprendieron (...) y yo había mandado nada más a que me anoten si habían jugado a las rondas y a qué rondas. Creo que 2, de 25, 2 me trajeron, 20 adentro de la sala, después de 2 semanas les expliqué: “solamente no venimos a jugar, venimos a aprender”, y les mostré todos los paneles “acá está matemática, acá está prácticas del lenguaje...”. Entonces como que se quedaron mirándome; yo reitero esto porque en realidad está este estigma de que acá se viene a jugar nada más, y sí se viene a jugar, pero también se viene a aprender, y a partir del juego también aprendés (Docente, sala de 4 y 5, TM, JI2).

Esta tensión se refuerza cuando entra en juego el cumplimiento de la condicionalidad que la AUH supone, cruzado a su vez por la intención desde “los actores del nivel” –tal como señalamos en el discurso de la supervisión– de revertir la subestimación histórica sobre el jardín de infantes, apreciado más como espacio asistencial desde las representaciones docentes que en su aporte pedagógico a la trayectoria escolar de niños y niñas.

yo con algunas mamás fui bastante estricta, cuando me venía, una mamá la nena hacía un mes que no venía, después vino para que le firme la libreta, le digo “mirá, vos tenés que traerla todos los días para que yo te pueda firmar la libreta porque si no, no es la libreta para que vos cobres la asignación, la nena tiene que venir al jardín porque es importante que esté en el jardín y no por un dinero que vos cobres”, porque yo quiero que también se le dé otra relevancia al jardín viste, no es solo para cobrar una asignación, por eso te digo que es un gran papel el que hacemos nosotras con el discurso también (...) “no, está bien, yo la voy a traer”, “mirá, vamos a hacer una cosa, vos la tenés que traer todos los días, y yo cuando vos la traigas todos los días, yo te voy a firmar la libreta”, y la empezó a traer, pero ahora empezamos a presionar y a correrlas un poquito con que no pueden tener faltas injustificadas, uno es recontra permisivo, después para aflojar hay tiempo, pero en algún momento tenés que apretar (Directora, JI2).

1.1.2.2. El posicionamiento pedagógico, la selección de contenidos curriculares y la perspectiva didáctica o “la inclusión con calidad”

Una cuestión común a ambos jardines, y que evidencia la apropiación institucional de los lineamientos centrales para el nivel, es el protagonismo atribuido a los/as niños, y que se expresa con fuerza, por ejemplo, en la decisión de mostrar la propuesta de enseñanza y de los aprendizajes a través de las producciones de los propios chicos: banderas, afiches, collages, dibujos, letras de canciones, fotos de salidas, entre muchas otras, decoran salas y pasillos de ambas experiencias; la mano de las docentes sólo aparece a modo de títulos y epígrafes.

Otra dimensión en la que se pone en juego la adecuación al diseño curricular es la centralidad asignada al juego como vehículo privilegiado de aprendizaje para la primera infancia, y como dispositivo facilitador para el abordaje de emergentes grupales, fundamentalmente asociados a situaciones de violencia barrial y/o familiar, característica de la población de estos jardines:

el juego como canal de escape, de expresión, de todo lo que hacemos en el jardín tiene que ver con eso no...lenguajes expresivos, el juego en sí...todo el tiempo, en qué se transforma, en qué juego se transforma esa violencia. Pasó tal cosa, bueno el sentarse a pensar qué hacer, qué planificar, cómo jugar, para transformar esa realidad, porque es muy dura, los juegos muchas veces son violentos (Vicedirectora, JI1).

Por otro lado, y tal como sucede en el distrito A, para los proyectos didácticos se seleccionan los lenguajes artísticos como eje, sea como mediadores para el trabajo con contenidos de

otras áreas, así como fines en sí mismo. Lo característico de estos jardines es la asociación directa que pareciera establecerse entre inclusión, acceso al arte como recurso simbólico, calidad de los proyectos pedagógicos, y la potencialidad “redentora” que su “ofrecimiento” asume en un contexto social donde estas posibilidades aparecen vedadas:

... la inclusión no tiene que ver solo con ser matrícula de... (...) Tiene que ver me parece con todo, con la mirada, con la postura del jardín, con la mirada del docente, con la preparación del docente, con el tratar de ofrecer, incluir desde todos los sentidos al pibe en la educación, esto de calidad, de mostrar eso que no conoce afuera, sino seguimos con lo mismo que ya trae, realmente no produce cambios, no tiene sentido en realidad... (Docente sala de 4, TM, JI1).

... esta cosa de poder estar mirando a los pibes con un ojo clínico, no?, de poder ofertarles esto que les estamos ofreciendo, de que sea algo de calidad, que los libros que están puestos en la biblioteca, y más allá de que los manden a nivel nación no sea cualquier libro, que tenga un texto que valga la pena, que tenga imágenes que valgan la pena, eh... que tener el cañón para ver una película no es una película de Walt Disney, es una película como cuando tuvimos el proyecto de “Abelardo y la Línea” que estás trabajando otra cosa; y estarán las de Walt Disney también eh, porque son también parte de la realidad que viven ellos como chicos, pero están estas otras, está esta otra oferta que hace que los pibes tengan otra mirada...eso me parece que es también incluir... (Vicedirectora, JI1).

Finalmente, cabe señalar que, pese a las preocupaciones planteadas a nivel central y regional en relación con asegurar la continuidad de las trayectorias a través de un fuerte trabajo de articulación entre Inicial y Primaria, en las instituciones esta cuestión aparece más en clave de actividades que forman parte “obligada” del calendario escolar, que en su potencialidad pedagógica. Aunque figura en la agenda de los últimos meses del año, motivos tales como las dificultades para la comunicación y planificación conjunta, falta de tiempos, intereses disímiles entre escuela y jardín, aparecen como los más recurrentes:

Hacen comentarios sobre el encuentro entre sala amarilla del TT (5 años) y la primaria de al lado. Parece que no tienen muchas expectativas porque a la mañana llegaron 5 minutos antes de lo combinado y la narración ya había comenzado (era una actividad de narración oral). Contaron que uno de los nenes dijo delante de todos que la otra vez habían ido y no había nadie, como que los dejó en evidencia (Nota de observación en SUM durante almuerzo con equipo docente y directivo, JI1).

1.1.3. Los proyectos de integración: entre lo deseable y lo posible

Existe coincidencia entre los diversos actores del sistema en que una de las dimensiones de la inclusión se juega en garantizar el derecho de acceso a todos/as los niños/as sin discriminación, y que este posicionamiento supone la apertura a integrar a la escuela común a niños y niñas con necesidades especiales:

Estar incluidos es que todos tengan la posibilidad y el derecho de ir al jardín, todos, no importa en qué condiciones... (...) Porque antes pasaba que mientras hacían la cola los directivos o el preceptor miraba, este es para escuela especial, ni siquiera habían visto nada y ya decidían que a ese no le daban la vacante; en cambio ahora es como que no, no, recibimos a todos, porque por ahí podemos pensar en otra cosa, podemos brindar la propuesta que tenemos y acompañarlo porque en realidad el chico tiene que tener la posibilidad de transitar el jardín, después veremos si era para una escuela especial, si por ahí era para acompañarlo con integración, que tipo de integración A,B, o parcial A o total, se verá después, pero yo creo que en esto cambio, ves? Es diferente, pero hubo que hacer otras lecturas que también tuvo que acompañar Especial, que eso venía de larga data (...) en como el chico con dificultades tiene primero que pasar por la escuela común, el jardín sobre todo, y después pensar en especial, cuando antes era al revés, primer en especial y después por ahí si tenías suerte podía venir al jardín, en cambio ahora no... (Referente EDI).

Esta definición es asumida sin conflictos en los jardines estudiados, aunque las capacidades institucionales para hacer frente a este desafío distan mucho de ser las adecuadas si de garantías de derecho se trata.

En el caso del JI1, pese a contar con varios casos de niños/as que requerirían de proyectos de integración, al momento no han logrado concretar ninguno. La solución a la demanda se canaliza por medio de las intervenciones del EOE, planificadas de manera conjunta con el equipo directivo y las docentes respectivas, o a través de la implementación de “integraciones indirectas”, es decir, propuestas pedagógicas de apoyo diseñadas desde el EOE de la escuela especial, que, se entiende, cuenta con profesionales con trayectoria en la modalidad con experiencia en el trabajo con esta población. Lo que prima, en este caso, es la voluntad y la fortaleza que supone el trabajo en equipo:

-XX es una nena que tiene síndrome de down, que la conocemos desde antes que empiece sala de 3 porque era hermanita de una nena que venía antes a jardín. Y desde antes de sala de 3 estamos haciendo la conexión, y como no hay lugar en las escuelas de las 500 que le tocarían, o que le corresponde al área, porque no tienen lugar, porque no tienen matrícula, porque ya no hay más lugar, bueno, quedó en lista de espera en sala de 3, en sala de 4, y ahora va a egresar de todo el nivel inicial sin haber tenido la posibilidad... O sea viene a jardín, todo bien, es una nena divina, es un sol, pero cuántas otras cosas podría hacer con mejor estimulación.

- ¿Y cómo trabajan con estas situaciones adentro del aula?

- Y remándola... Como puede. Todos sabemos que está XX en la sala, que a veces sale, que viene a mirar libritos, que por ahí tiene tiempos distintos, que intentamos que vuelva a la sala cuando sale y ella trata de hacer lo que hacen los demás, desde sus posibilidades. Y la verdad es que no hubo ningún asesoramiento en particular. Está súper integrada al grupo de chicos. La adoran todos. (...) Y ella hizo con estos chicos sala de 3, sala de 4 y sala de 5. O sea, no hay una diferenciación para los chicos, es una amiga más, que puede hacer algunas cosas y otras no las hace tan bien como los demás. Recién ahora está hablando un poco más, porque el tema del lenguaje vino muy postergado. El año pasado no tuvimos FO, así que bueno fue una dificultad. Yo me cansé de pedir, de hacer notas, quejarme, qué se yo. Bueno ahora parece que vamos a tener una atención indirecta... (Directora, JI1).

El JI2, por el contrario, es referenciado tanto desde la inspección como de las familias del barrio como un jardín con muchas integraciones. De hecho, actualmente cuenta con 12 proyectos en curso, con cuadros de lo más diversos que abarcan desde ceguera, síndrome de down, variedades de TGD hasta autismo y hemiparexia. En este sentido, una de las principales dificultades que identifican a nivel institucional es la intervención en los casos de familias que no asumen ni/o declaran la discapacidad, demorando la elaboración de un diagnóstico médico que permita diseñar estrategias específicas, sea a través del pedido de un proyecto de integración a Especial, o por medio de la planificación con las adecuaciones curriculares e institucionales necesarias desde el jardín. Probablemente incida, como se vio en el distrito A, el temor a que no les acepten la inscripción en los jardines.

A estas complicaciones se suma la labilidad de la oferta de Educación Especial, que se traduce en maestras integradoras que asisten solo una vez por semana para el trabajo con todos los nenes del turno (una de la escuela de mentales y otra de la de ciegos) y cuya tarea comprende desde el desarrollo de propuestas didácticas con el conjunto del grupo al que se integra el/la nene/a en cuestión, su acompañamiento en horas especiales (música, por ejemplo), hasta la socialización de herramientas y miradas con la docente a cargo de la sala para que pueda implementar en su ausencia:

(El profe de música) empieza a tocar la guitarra, todos los nenes súper enganchados cantando a la par. Le van pidiendo juegos con canciones; todos van siguiendo su mímica. XX se suma a la ronda con todos, con el pandero en la mano. La integradora en voz bajita le va repitiendo las partes del cuerpo que nombra el profe para que él también vaya siguiendo los movimientos que

hacen todos los chicos (...) (Luego) (el profe) deja la guitarra y va en busca de un títere de dedo con forma de gusanito y dice que va a contar su historia. Lo acerca a ángel para que lo toque y le va indicando donde tiene los ojos, donde el cuerpo, para que tenga idea de forma, dimensiones. Luego canta con el gusano para todos los nenes. XX se aleja con pandero en mano. (El profe) le pregunta si quiere acercarse a jugar con todos, pero como dice que no, se mueve el hasta donde está XX y todo el grupo se acerca también. La integradora está cerca, pero no pegada a XX. La seño está parada cerca de la ronda, pero no integrada a la dinámica. (El profe) cuenta el cuento, lleno de sonidos. Cuando hacen gestos que copian del profe, como por ejemplo sacar la lengua, (el profe) le dice a XX “sacá la lengua” para que haga lo mismo que todos. XX se ríe y repite los sonidos. (El profe) va preguntando sobre el contenido del cuento, ej. “¿Y por qué se enojó el gusanito?” Cuando termina el cuento y dice: “Chau amigos”, la integradora le repite la frase a XX y le acerca su mano a la suya para que el haga también el mismo gesto de despedida con su mano (Nota de observación en SUM, J12).

Si bien se valora el aporte que realizan las maestra/o de Especial, lo que prima es una sensación de insuficiencia e inseguridad al no contar con la formación adecuada para asumir situaciones tan diversas y de tamaño complejidad, muchas veces expresada en términos de resistencia, requiriendo del desarrollo de instancias de formación interna y estrategias de apoyo coordinadas entre directivos, docentes de diferentes salas, auxiliares donde el rol de las preceptoras adquiere un lugar central, sobre todo, para el seguimiento de los/as niños/as que requieren de una atención temporal en espacios que fuera del aula:

... una maestra el otro día me decía “bueno, pero vos sos más papista que el papa, XX”, y sí, no es porque yo quiera ser legalista, pero hay un diseño que nos dice que los chicos tienen derecho a ir a la escuela, bueno yo primero cumpla con ese derecho, si el chico ya está acá adentro... ella me planteaba de un nene, cuando lo inscribimos no sabíamos que era autista, el nene entró, está acá adentro y es autista, le digo: “¿y ahora qué hacemos?, ¿qué le decimos al papá, que lo saque porque vos también tenés una nena Down? ¿O tenemos que hacer algo con este pibe que ya está acá adentro?, no nos queda otra...”, Y les vivo diciendo: “cuando vos no podés me llamás y yo estoy en la sala con vos, no tengo problema, llamás a la preceptora, llamás a (la vice) cuando está...”; las auxiliares tienen una actitud frente a los chicos maravillosa, viste?, o sea, siempre decimos que si los chicos son de todas y vos ves que hay un nene que se escapó y está en el parque solo, el que lo vea, no importa que no sea tu alumno, el que lo vea que lo vaya a buscar, qué importa quién es, no?, pero todo eso se va construyendo (Directora, J12).

En simultáneo, se observan situaciones que muestran las potencialidades de las integraciones en la escuela común, aún con las limitaciones que el desafío plantea para el trabajo en condiciones edilicias inadecuadas, como sucede en el J2:

A las 11 hs. entro a la sala amarilla, que reúne a niños de 4 y 5 años. Como parte del grupo está X, una nena con discapacidades múltiples, que está en silla especial, acompañada por una enfermera y también por su mamá. También está XX, que es una nena no vidente. Ambas están sentadas en la misma mesa, junto con otros nenes, integradas a la propuesta común. La mamá de X está sentada a mi lado en una mesa aparte, no al lado de su hija. De hecho, actúa como si fuera auxiliar de la maestra: ayuda a guardar, limpia, colabora con los chicos ante cada consigna; los conoce perfectamente y ellos la toman como referencia. La docente habla para todos sin hacer distinciones; le llama la atención a XX cuando aplaude en lugar de hacer silencio, como hace todo el resto de los/as nenes/as. (...) Se van lavando las manos para almorzar. Los nenes se reparten el jabón líquido entre si y se ayudan para lavarse y secarse. Luego, vuelven a sentarse. La seño ayuda a XX con la voz para que el sonido la guíe a ubicarse en el espacio y sentarse sola en su silla. (...) La docente se sienta a su lado para darle de comer. Le pone la mano sobre el vapor para que sienta que está caliente y a la vez se lo explicita. La ayuda a que busque el tenedor y que coma sola. X come en la mesa con todos, sentada a upa de la enfermera. La seño se levanta, va dando vueltas para ayudar al resto de los nenes, no se queda pegada a ella, aunque constantemente le presta atención. La mamá de X también se le acerca de a ratos a XX y la ayuda a comer, al igual que las nenas que comparten la mesa con ella (Nota de observación en

sala, JI2).

[La misma docente en la entrevista]

-¿Qué falta, qué crees falta?

- En lo edilicio todo porque XX es una nena no vidente que anda por todos lados y acá no están los cuidados que tenemos que tener y los que están los ponemos nosotras, como podemos y como sabemos. X lo mismo, viene en su silla de ruedas, ella tiene que descargar su batería para que, ella tiene que estar conectada todo el tiempo, en eso estamos atentas a todo, si vamos a un lugar tiene que haber enchufe. Pero acá falta, el baño no está adaptado para nadie con necesidades diferentes. A veces cuando X va al baño, va con la mamá y con la enfermera, y no entran todas en el baño. Ella hace en su pelelita...(Docente, sala 4y5, TM, JI2).

Lo que estos casos ponen de manifiesto es que el cambio de paradigma que supone la inclusión de niños/as con necesidades diferentes en escuelas comunes como eje de las orientaciones que “bajan” del nivel central, encuentra serias limitaciones para su apropiación institucional, en función de la escasez de personal especializado, la ausencia de capacitación en servicio y la inadecuación y/o precariedad de las condiciones edilicias en las que se encuentran los jardines. De este modo, el “éxito” o “fracaso” de los procesos de integración queda reducido a un problema de resolución individual cuyo devenir depende de las voluntades y capacidades profesionales, y de los recursos materiales y simbólicos de los que dispone cada institución en particular.

1.2. Los jardines comunitarios y las políticas de inclusión

Los dos JC seleccionados como casos de estudio son parte de la red de mayor antigüedad y dimensión del distrito B, que comprende un total de 14 jardines que atienden niños/as de 45 días a 5 años; 9 centros de jóvenes, otros tantos apoyos escolares y un centro de abuelos, y cuenta con alrededor de dos décadas de construcción en el territorio. Aunque hay pautas de trabajo común, cada una de las organizaciones que integran la red posee su propia personería jurídica y dispone de autonomía para decidir sobre el desarrollo de sus proyectos.

Lo que hoy son JC se originaron como experiencias de auto-organización para el cuidado de la niñez, como estrategia de supervivencia de los sectores populares en contextos de pauperización social (Svampa, 2006; Merklen, 2004 y 2005), ante la retirada del Estado como garante de los derechos sociales. Muchas de estas iniciativas que surgieron con un carácter asistencial, fueron asumiendo de manera paulatina grados crecientes de institucionalización hasta convertirse y disputar por su reconocimiento como experiencias de escolarización para la primera infancia. En palabras de uno de los referentes (JC1), pasaron de ser “*guarderías de jornada completa de contención*” fundamentalmente alimenticia a cargo de mujeres de la comunidad –muchas de ellas madres de los/as propios niños/as– a “*jardines*” con “*una fuerte impronta educativa con un complemento alimentario*”. El proceso de institucionalización supuso avanzar en la adaptación de los espacios y los tiempos a la organización prototípica de un jardín de infantes (división en salas por edades, por ejemplo); la progresiva adecuación de la propuesta a los lineamientos del diseño curricular para el nivel inicial, y el estímulo a la capacitación de las educadoras.

Estos cambios se expresaron también en los modos de vinculación con el Estado, observándose cómo en el transcurso de la última década, han avanzado en el proceso de oficialización dentro de la DGCyE. Particularmente los JC que fueron objeto de estudio cuentan con historias diversas en este sentido: mientras que el JC1 está reconocido dentro de

la DIPREGEP, el JC2 funciona con la sala de 5 convenida²² con el Estado, y por el resto de las salas adhirió al Programa de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (Res. 65-11, ver página 11).

En los procesos de oficialización, la necesidad de certificar la condicionalidad educativa que la AUH supone jugó también un papel significativo, ya que los que no eran oficiales debieron ser habilitados a tal efecto a través del otorgamiento de un código específico para firmar las libretas; y para los reconocidos bajo la órbita de DIPREGEP, como el caso del JC1, dicha posibilidad estuvo sujeta al “éxito” de las gestiones locales, ya que no estaba habilitada la percepción de la AUH para alumnos del sector privado:

- hoy está el número mayor por el tema de la asignación y porque hay más chicos en los jardines comunitarios porque se pudo gestionar el CUE. Que con el CUE le pagan la asignación universal, que nosotros como DIPREGEP tenemos ese problema, nos toman como privado.

- Y no les pagan la asignación...

- Y no les quieren pagar.

- ¿Cómo dieron esas discusiones?

- Nosotros le hacemos una nota, nosotros tenemos contacto con la gente de la ANSES acá y la directora del ANSES de acá de Catán nos dijo: "Es según el empleado que te toque porque si el empleado quiere llenar una fórmula que dice declaración jurada de patrimonio, que el papá te dice que vive de esto, vive de esto, vive de esto, no la llena y se lo excluye". La asignación la cobra, no cobra el retroactivo creo.(...) el programa está mal hecho, porque cuando ingresa el número de documento dice Estatal y Privado solamente, no dice "privado comunitario" ni nada, y al salirle privado le dice "no, pero tu hijo va a un..." (...) Y le explican a la madre, y nosotros le tenemos que hacer una nota, llamar por teléfono, y es según quién te atiende. Pero bueno, tenemos esas complicaciones... (Referente JC1)

Pero una vez habilitados a acreditar, la decisión institucional en ambos JC es limitar la firma de libretas a los/as alumnos/as reales, a diferencia de lo que indican los lineamientos de la inspección regional. Aún en el JC2 que está bajo supervisión estatal, el registro del excedente que queda en lista de espera aparece como una práctica novedosa asumida como indicación oficial, frente a la histórica decisión de suspender las inscripciones una vez cubierto el cupo “para no generar falsas expectativas”:

hace dos o tres años comenzamos a anotar, le decíamos a los padres que no era lista de espera, que queremos saber porque el Estado quiere saber cuántos chicos quedan afuera porque si ellos no saben cuántos chicos quedan afuera no van a poder crear nuevos jardines (Directora, JC2).

Para responder a la sobredemanda de vacantes, se apela al trabajo en red, sea con los jardines de la propia asociación civil (como en el caso del JC1), como con jardines estatales y otros comunitarios (como el JC2), dependiendo de la oferta educativa de la zona y del nivel de desarrollo del tejido interinstitucional en los territorios donde cada uno se encuentra. Pese a las acciones desplegadas, la oferta sigue resultando insuficiente, sobre todo en los tramos no obligatorios, frente a la prioridad asignada a la sala de 5 en todas las instituciones del nivel.

... y hacemos red, vemos, no sé... no es un trámite para mí la matriculación, el papá que se

²² En el año 2004, los 13 JC que integraban la red por entonces firman convenios con la DGCyE que permitían garantizar la obligatoriedad, viabilizando el pasaje de los/as niños/as de sala de 5 a la primaria, por medio de la designación de una directora por establecimiento, docentes de inicial, preceptores y auxiliares que se hacían cargo de la formación pedagógica de ese tramo. Debido a las dificultades para hacer convivir las lógicas del Estado con las propias de la organización comunitaria, sólo el JC2 conservó esta modalidad, mientras que los restantes pasaron en 2007 a la órbita de la DIPREGEP (Res. 3800), como opción que garantizaría la autonomía en la selección docente y los subsidios para el pago de sus salarios, posibilitando la conservación del personal.

acerca, en cualquier época del año, se acerca por una necesidad así que se charla, se ve, se contempla, si hay un huequito sabemos que alguien se está por ir o alguien hace mucho que no viene, llamamos, porque tampoco puedo sacar de un plumazo a nadie, porque es su derecho, y uno tiene que velar por esto, entonces por ahí abrimos un abanico de posibilidades: ¿por dónde vivís, mamá? “Por acá”. Pucha, pero si le ofrezco aquel jardín, capaz que no lo va a llevar, pero se lo digo primero, primero llamo al jardín, digo: “vos si quisieras, tenés la posibilidad...” Se abre dentro de nuestra red, de nuestra asociación primero y de nuestra red... yo he tenido en el maternal pibes que vienen de Rafael Castillo, que viven allá, pero los papás trabajan por acá... igual, todo bien, pero yo tengo que atender a mi barrio... (...) tiene que ser un caso muy, muy imperioso de yo albergar a alguien que venga de Rafael Castillo, no? pero también se contempla... (Directora JC2)

Nosotros con los nuestros, con el Estado no tenemos, a ver con los novecientos nunca nos pusimos a hacer, pero sabemos que también son los primeros que se llenan, que tienen lista de espera. Trabajamos con los nuestros mismos, si no tenemos acá llamamos allá "Che, ¿hay vacante allá? fijate" o por ejemplo, acá que no tenemos jornada extendida y hay muchos que de acá de sala de 2 pasan a sala de 3 allá porque acá venían jornada extendida y en sala de 3 ya no tienen jornada extendida, así que los inscribimos en el otro jardín para que los lleven ahí, pueden estar todo el día porque son padres que trabajan (Referente JC1)

1.2.1. Cuando el Estado no responde, los barrios se organizan

La acepción que vincula inclusión escolar con ampliación de la oferta para garantizar el acceso al nivel, nos remonta a los orígenes de los JC surgidos como resultado de procesos de auto-organización comunitaria de mujeres de las barriadas populares, precisamente como respuesta a la demanda de espacios de atención a la niñez frente a la ausencia y/o insuficiencia de instituciones estatales que garantizaran ese derecho. En este sentido, la creación de salas maternas y de salas de jornada completa, junto con la provisión del servicio alimentario aparecen como los aspectos más valorados para atender a la necesidad familiar de conciliar trabajo-economía doméstica-cuidado de la niñez. Esta impronta genera una mirada sobre la elección del jardín y la decisión de escolarización temprana no sólo distante de la existente en los jardines estatales sino que además reactualiza la histórica tensión del nivel inicial entre la lógica asistencial y la educativa, como retomaremos más adelante.

Yo pienso que es la ayuda, el grupo, o sea ayudarse mutuamente, de ver lo que le pasa al otro, de ayudar tanto a la familia, por eso es comunitario, por ejemplo te pueden llegar a decir “mira, sabés que aquella familia realmente necesita que su nene venga al jardín porque el alimento puede ser el único que tenga en el día”, ver qué le podemos brindar, y esas cosas son comunitarias, eso te nace...” (Educadora, sala maternal y madre de ex-alumnos, JC2).

Converso con la preceptora del TM y docente del maternal TT, quien me plantea que muchas de las familias que dejan a sus hijos en jornada completa no es por trabajo, sino porque por \$50 desayunan, almuerzan y meriendan todos los días (hasta hace poco tiempo la cuota era de \$10)(Nota de observación, JC1).

La demanda es impresionante, antes había chicos sí, pero ahora es muchísimo más la demanda. (...) el maternal es lo primero que completa y hay una lista de espera muy grande (...) yo creo que es porque, no sé si cada vez hay más familias, pero cada vez hay más nacimientos en gente más joven, y acá por ejemplo, tenemos muchos papás jóvenes y no saben cómo, no sé si cómo criarlos, pero por ahí, necesitan hacer otras cosas, mantenerlos, o porque están separados, o porque no tienen quién los cuide, o porque ellos no se sienten preparados para cuidarlos, y creo que los traen al maternal por una necesidad... (Preceptora del TM y docente del maternal TT, JC1)

A estos factores, se suma la asistencia directa para la resolución de problemas urgentes que atraviesan la cotidianeidad familiar, en territorios donde la precariedad es el rasgo

característico de las condiciones de vida, a través de la gestión local de recursos, en función de vínculos personales y de la acumulación de referencialidad política a nivel territorial por parte de los referentes de cada una de las organizaciones. Esta situación, no obstante, expresa una tensión respecto de las responsabilidades que caben a Estado y organizaciones sociales en la provisión del bienestar, dejando como cuestión en qué medida el desarrollo de esta función asistencial no termina por cristalizar una auto-responsabilización comunitaria por derechos que el Estado debiera garantizar.

tramitamos una silla de ruedas para un papa que había tenido un accidente y quedo paralítico (...) entonces le avisamos a (XX, el referente del JC1), el llamó a una persona que está en Desarrollo Social del municipio, y por intermedio del municipio nos dieron la silla, en comodato (...) ella la pidió un día, y al otro día a la tarde la tenía, y la vino a retirar acá al jardín (...) bueno bien, esas cosas por lo menos eso se pueden hacer desde acá (...) mismo en la política, él tiene una hermana que está en el municipio, entonces a veces se puede conseguir, eso es lo que a veces uno le dice a las familias, que se acerquen y charlen, no pueden pagar el bono, que se acerquen y charlen a ver qué motivo, porque capaz que uno dice no paga el bono, pero ve si uno así se lo puede ayudar, con una bolsa de alimentos o lo que sea, entonces hay familias que se acercan y bueno cuando se puede solucionar... (Secretaria, JC1)

Antes de comenzar la entrevista, la directora habla por teléfono con XX, una de las coordinadoras de la asociación civil, para contarle sobre una situación familiar de la que se acaba de enterar por diálogo con una madre del jardín: acuchillaron al marido durante el fin de semana por trifulcas con vecinos, está en el hospital; la madre no tiene trabajo, el que trabajaba era el padre. Pide comida, ropa. La directora transmite esta preocupación para ver qué se puede hacer, cómo poder ayudarla (Nota de observación, JC1).

Yo trabajo en lo comunitario, ¿por qué? ¿Porque soy abierto solamente? No, ¿porque trabajo con la comunidad? Sí, pero ¿qué hago con la comunidad? Acá por ejemplo les damos el beneficio, tenemos la posibilidad de pagar una psicopedagoga y una psicóloga, y tenemos muchos chicos de los jardines que los mandamos para acá para que lo trabajen ¿por qué? Porque decimos "¿a dónde lo va a trabajar? Tiene que ir al hospital, no tiene turno; hoy que tenemos el recurso y podemos invertirlo, lo invertimos por la comunidad". Eso es ser... pero si yo no tengo el recurso tampoco ¿cómo digo que soy comunitario? ayudame a ser comunitario, che; el Consejo Local ¿qué tiene para dar? (Referente JC1)

Otro de los aspectos que favorece el arraigo territorial de estos jardines y que contribuye a la consolidación de la referencialidad de la experiencia en el tiempo, es la puesta en funcionamiento de centros comunitarios por parte de la misma organización que impulsa el JC, en espacios aledaños al mismo. Se trata de espacios destinados al desarrollo de diverso tipo de actividades asistenciales, recreativas, educativas, culturales y deportivas para niños/as, jóvenes y hasta adultos mayores, que aportan al fortalecimiento de los lazos sociales a nivel barrial y al tejido de redes de contención:

por ahí se sostienen con "XX", está muy buena esa propuesta (...) el centro comunitario que los convoca a los chicos, todos los días de la semana hasta los sábados, y eso en algunos que están solos vienen bien, y los chicos encontraron un lugar importante ahí, y "XX" se hizo cargo de eso que no está dando la educación que es el comedor de la escuela técnica, por eso ahora iban a hacer un acuerdo para ver si podían ampliar el cupo, y que Educación les diera plata poder ampliar el cupo de los chicos que se quedaban (...) vienen chicos de todos lados, porque qué pasa con los chicos desde que terminan la cursada hasta la hora de taller, no tenían donde ir, la escuela no tienen comedor, no tiene un espacio donde los pibes puedan estar, vos los ves en la vereda, y la verdad es que está bastante inseguro como para que estén ahí (Referente EDI, distrito 2).

Más allá de la escasez de la oferta, los elementos señalados contribuyen a consolidar la idea tanto en referentes, como en el equipo directivo y docente, y hasta desde la mirada de la

inspección, de que se trata de jardines “elegidos por la comunidad”:

generalmente los jardines comunitarios son los que atienden a los chicos que quedan afuera de los otros jardines estatales o privados, nosotros tenemos lista de espera para hacer otro jardín más, somos elegidos por las comunidades, pero porque uno fue creciendo tanto en el trabajo institucional como en el trabajo de las comunidades, y reconocen a las organizaciones y las chicas que están siguen siendo las mismas que están hace cinco o diez años atrás, se incorpora gente nueva por el transcurso, por los movimientos que se dan personales o particulares, pero sino uno mantiene siempre el eje de la gente que trabaja... (Referente JC1).

... yo no sé si la gente no prefiere al (JC2) al (jardín estatal); he visto y he escuchado que la gente se entera que abre la inscripción en (el JC2) y pone primero a elegirlo (...) por el vínculo afectivo, porque muchos fueron a ese jardín, porque lo conocen, porque lo sienten como propio (...) como que ellos se formaron ahí, como es del barrio, gente de ellos, que los entienden... (Referente EDI, distrito 2).

1.2.2. La inclusión escolar entre lo comunitario, lo asistencial y lo pedagógico

La inserción comunitaria ancla no sólo en el sentido originario de estas experiencias, sino también en las características que distinguen al proyecto institucional de estos jardines, estrechamente ligado al vínculo con las familias, y que se expresa, de diverso modo y con distinto énfasis en cada uno de los casos, sobre todo, en la composición del equipo docente – integrado por ex alumnas; madres de alumnos/as y/o egresados/s, familiares de los/as referentes de la organización, y en la recurrencia de lazos parentesco entre muchos/as de los/as niños/as que asisten:

Cuando planteé a la directora y a la preceptora del jardín qué criterios considerar para seleccionar a las familias que serían entrevistadas, resultó llamativo que les costara identificar algunas que no tuvieran vínculo de cercanía con la institución; la mayoría de ellas, según comentaban, son vecinas del barrio desde hace mucho tiempo, conocen a la referente y al jardín desde sus inicios, alguno de los integrantes vino al jardín o tienen familiares que lo hicieron (Nota de observación, JC2).

... la mayoría de los que están en el barrio traen a los hijos, a los nietos, o a los sobrinos al jardín, es muy familiar todo acá, muy familiar eso también a mí me llamó la atención (...) cada vez que vienen a buscar a alguien y yo las miro porque soy la que hace menos que está y no tengo memoria visual, soy un desastre. Entonces, las miró a ellas que están desde siempre acá y dicen “sí es la tía de fulanita, es la hermana de, hola, es el hermanito”, yo me quedo viste... se conocen todos y son todos conocidos, todos en algún punto se conectan con alguien porque tienen algún familiar en común (Docente sala de 5 conveniada, TT, JC2)

Si por un lado el carácter comunitario de las docentes promueve un sentimiento de pertenencia institucional que favorece el trabajo en equipo, la solidaridad, y la consideración de las realidades familiares como eje para el desarrollo de prácticas que promuevan la inclusión escolar, al mismo tiempo, reactualiza la tensión histórica del nivel inicial entre un rol asistencial y otro pedagógico, ahora en clave de oposición entre lo comunitario y lo educativa; al tiempo que habilita la discusión respecto del sentido que asume “la inclusión con calidad” en estas experiencias.

Cabe señalar que los equipos docentes de estos jardines combinan una mayoría de educadoras con título de nivel inicial, otras que aún están estudiando, y un último grupo, minoritario, que se ha ido capacitando a través de talleres y cursos en temáticas vinculadas a la tarea (como juego, cuidado de la niñez, entre otras).

En este punto, si bien el avance en el proceso de oficialización de estas experiencias ha promovido tanto la progresiva profesionalización del personal, la adecuación de las prácticas

institucionales al diseño curricular para el nivel, como la organización del espacio y la tarea en función del modelo oficial de un jardín de infantes, es posible identificar en la mirada de docentes y directivos una tensión entre el perfil originalmente asistencial de estas experiencias con la impronta educativa que se busca consolidar.

y después todo mi equipo que si bien diverso, en lugar de tomarlo como algo negativo, esta pluralidad a mí me sirve para tomar a XX que hace 20 años es comunitaria, tiene una trayectoria de saber qué es ser comunitaria, tratando de desanclar desde la olla del guiso, y desde el asistencialismo, a lo pedagógico, a lo que yo creo, estoy convencida, que es lo que tengo que dar, conocimiento, aprendizaje, mientras yo llene la cabecita de mucho aprendizaje significativo (...). ¿Cómo sostengo el aprendizaje? El aprendizaje chicas... esto se cura de otra manera... porque si no vuelvo a caer en la olla del guiso, acá es permanente las necesidades y las carencias, es muy difícil enseñar con la panza vacía, muy difícil enseñar con frío, es muy difícil decirle a los papás: “tengan cuidado que los niños no pueden dormir en la cama...” cuando tienen 4x4, bacha, garrafa, cocina, mesa para 7, colchones tirados en el piso y dos cuchetas donde duermes tres, seis, cinco (...) eso es violencia... qué les voy a pedir, tengo que hacer charlas, tengo que informar, tengo que decir (...) yo quisiera dejar de llamarlo jardincito, poder transmitir que no somos un jardín fantasma sino que hay un Estado presente que nos mira, que nos supervisa, que no somos el A, ni el B, digo a título trayectoria muy socializada en Catán, que estamos en una calle de tierra, al lado del arroyo, pero que hace 12 años que venís trabajando y te conoce el aledaño, digo, quiero sumar y quiero transmitir lo que el jardín tiene como proyecto (Directora JC1).

estamos todavía con este tironeo de que sí, está bien, vamos a asistir, pero también vamos a ponerle todo en enseñar porque lo más importante es lo que se lleva el nene. Y el cambio cuando se subvencionó el jardín creo que ahí hizo el click de decir “bueno, nos están pidiendo esto, esto y esto, y acá nos falta un poco, o nuestro camino en realidad tiene que ir por acá”, y ahí fue cuando nos llegó el diseño curricular, cuando nos llegaron las normativas, los comunicados... (Docente con tareas pasivas, JC2)

Antes, por ahí, era todo como muy familiar me entendés?, ahora vos le das un objetivo, tenés contenidos, tenés propósitos entendés?, y todas estas cosas vos también se las transmitís al padre entonces el padre dice “pucha, no van solamente a jugar” (Docente sala de 5 TM, JC1).

El “riesgo” de permanecer en la atención meramente asistencial es una preocupación de los JC, en especial en aquellas circunstancias donde no se ha consolidado el vínculo con el Estado y quedan más dependientes de sus propios recursos. En el caso del JC2, esta preocupación es menos marcada, tal vez por el vínculo estrecho con la inspectora distrital.

En uno y otro caso, el hecho de contar con salas aún no oficializadas, dependiendo para el funcionamiento de la autogestión financiera, limita las condiciones de contratación del personal, poniendo en riesgo la estabilidad de los cargos, y, en ese sentido, obstaculizando la consolidación de proyectos pedagógicos en el tiempo que permitan garantizar el derecho a la educación con propuestas de calidad.

1.2.3. La autogestión de las integraciones

Aunque también en los JC la inclusión escolar aparece asociada a la integración de niños/as con necesidades diferentes, la resolución de estos casos se resuelve manera diversa, aunque en ambos desde iniciativas que surgen de las organizaciones articuladas, cuando resulta posible, con la asistencia privada de la que disponen las familias.

En el JC1, se busca acompañamiento en las psicopedagogas y asistentes sociales que trabajan en el centro comunitario de la asociación civil, y se combina con la gestión de recursos profesionales y materiales a través de contactos municipales, tal como señalamos en un apartado previo.

El año pasado tuve una nena Down a la tarde, pero es muy difícil, es muy difícil porque yo no tengo las herramientas, entendés? Y sé que uno tiene que ofrecerle todo lo que pueda para que el nene pueda estar contenido y todo lo quieras, pero también a veces, cuesta mucho porque primero que la familia no acepta entonces vos tenés que hacer todo un trabajo para que la familia logre aceptar que el nene necesita otras cuestiones, entendés? Y bueno, con XX estamos haciendo un trabajo muy lindo también porque él se está tratando con la psicóloga del apoyo, con ellas nos conectamos casi una vez por mes, charlamos, vemos los avances, las cosas, ella me va sugiriendo algunas cuestiones, pero lo que yo sí marqué y le dije fue que... porque la mamá también tiene que hacer cuestiones administrativas porque al nene se le sugiere una PPND (...) El nene vino a anotarse el año pasado desde otro jardín que le dijeron que no lo podían tener porque no tenían gabinete y no lo podían contener. Entonces bueno, se anotó acá y (la directora) me dijo “mirá, que vas a tener un nene así, así, que sé yo”, y bueno, cuando le hago la entrevista a la mamá, la mamá me la plantea como que el nene no tenía nada (...) yo le digo “¿habla?”, “sí, clarito”, “¿te escucha?”, viste? una cuestión de que no lo tenía asumido (...) hay cuestiones que por ahí las fui trabajando con su psicóloga, entendés?, porque yo tampoco sé qué cosas estaban bien y mal. Por ahí, él salía a correr y yo digo “bueno, no lo puedo traer”, y después ellos me dijeron “no, tiene que aprender”, “ah bueno, listo”... porque yo tampoco sé hasta dónde (Docente, sala de 5 TM, JC1).

En el JC2, la articulación histórica con la escuela primaria le ha permitido tender puentes con el EDI de Psicología Comunitaria, buscando resolver la atención adecuada de estos niños/as valiéndose de los recursos estatales.

-¿Ustedes tienen chico que están integrados?

-Sí, si siempre tuvimos

-¿Y cómo lo trabajan en el jardín?

Lo trabajamos junto con las familias, con todas las docentes, con toda la institución, porque nosotros cuando tenemos una situación trabajamos desde la cocinera, desde las preceptoras, todas las maestras y vamos viendo lo que tenemos que trabajar con cada chico, y después trabajar con, si cabe la posibilidad, con integradora... hemos tenido casos en donde las madres no tenían obra social y nos costó unos dos años conseguir una integradora

-¿Vía obra social o por el Estado?

-Las dos cosas, ahora por el estado hemos conseguido porque cuando llevé esta situación, lo planteé con la inspectora a la escuela primaria, trabajamos con una escuela de (Especial), la cual hizo todo el diagnóstico, el informe, para ver si le podían conseguir vacante, finalmente va a quedar (en esa escuela), va a haber una integradora y va a haber otro día que va a ir a (esa escuela)...(Directora, JC2).

Las situaciones que se dieron fueron situaciones de salud porque por ahí tenían que hacer una permanencia (...) lo que necesitaban era observar que si estaban bien hechos los tratamientos, o ver que se necesitaba para ir a una 500; la verdad es que ellos se desenvuelven muy bien... o para una integración lo que le decíamos era que por ahí las escuelas especiales lamentablemente no van a hacer integración, o no van a poner como prioridad hacer integración con (el JC2), primero ponen en prioridad a los estatales(Referente EDI, articula con JC2).

Las inseguridades docentes asociadas a la falta de experiencia y formación aparecen aquí con la misma fuerza que en los jardines estatales, aunque con menor proyección de mejora en la medida que aún los JC oficializados –como en estos casos– han ingresado al sistema, pero en una “formalidad marginal” respecto del resto de la oferta.

2. LOS JARDINES FRENTE A LA AUH: LOS DERECHOS ENTRE COACCIONES, OBLIGACIONES Y NECESIDADES

Como señaláramos en el apartado 2. 4, la AUH se ha instalado en los territorios y se observa una clara disminución de las resistencias e inquietudes generadas en el momento de su implementación. Pese a este avance, persisten ciertas miradas sobre los beneficiarios que obturan el tratamiento de los procesos de inclusión en el marco de derechos, en especial, aquellos relacionados con la revisión de las propias prácticas. La falta de reconocimiento de las dificultades familiares y del impacto de la AUH sobre las condiciones de vida tiene efectos en la mirada hacia las familias y en el sentido de la política de AUH sobre la trayectoria escolar (Gluz y Moyano 2011).

- Trabajar con esta comunidad ¿qué desafíos a nivel pedagógico te genera?

- Y que puedan participar más de todas las actividades que se hagan.

- ¿Los nenes o los papás?

- Los papás.

- ¿Qué qué es lo que pasa, alguna anécdota?

- No, no, no vienen por ejemplo a clases abiertas o actos escolares. Entonces es como que vos preparás al nene, lo entusiasmás a que por ejemplo, en una efeméride.. y se queda con que el papá no vino, entonces con todo eso que tenía preparado y que...o dibujos o trabajos que se hayan hecho, el papá no lo vio, entonces como que quedamos siempre a mitad de camino. Al nene vos pudiste darle el contenido, pero como que era la parte que cuando papá le vamos a contar que y se queda con esto de que siempre nos quedamos ahí.

- ¿Y sabés los motivos por los cuales no vienen?

Siempre ponen excusas, estaba enfermo, que tenía que ir a trabajar, que tenía turno con el médico, o sea, siempre son las mismas excusas (...) No sé si vos estabas cuando lo conté afuera que yo cuando dije que ayer íbamos a ir a la EP, vinieron diez nenes menos de los que vienen habitualmente, es como que al papá no...no sé por qué, pero no le gusta participar, es como que yo viéndolo hace dos años a esto y nadie te sabe decir cómo hacer que el papá venga y participe que vos lo invitás para que ellos vean lo que trabajamos con los nenes, como que falta eso. Nosotros vamos con esto de que es obligatorio, de que piense que el año que viene y así. Al menos yo lo logré, logré tener mucha asistencia (Maestra J4, distrito A).

Aunque existe un consenso sobre mejoras notorias en las condiciones de vida y sobre el impacto de la política en el aumento de las demandas por la escolarización en el nivel inicial,²³ persisten las distinciones recurrentes en el discurso escolar entre aquellos que

²³ Los casos de extrema necesidad como señalan los docentes, son puntuales: “no es la gran mayoría que se nota que están pasando necesidades, son puntales los casos que hay” (Maestra J4). En los registros etnográficos realizados en el campo, se observó también que cuando faltó una de las maestras del turno tarde y comenzaron a retirarse las familias con sus hijos, muy pocos se acercan a buscar la vianda y que los chicos en general asisten con aspecto cuidado, abrigo debajo del guardapolvo, las nenas con peinados elaborados y con ropa a la “moda” (calzas, borceguíes). Algunas madres que cobran la AUH están participando también del Programa “Ellas hacen” (del Ministerio de la Nación) que se desarrolla en los Centro Integrador Comunitario (CIC) por el que reciben dos mil pesos por mes condicionado a 4 horas diarias de estudio y trabajo.

mandan a sus hijos “para cobrar” la AUH y quienes los mandan porque realmente “se interesan” por la educación.

-¿Quiénes deberían cobrar la asignación, desde tu perspectiva?

-los que en realidad mandan a los hijos no teniendo nada, que son padres cumplidores y no hace falta que nadie le exija porque tienen esa responsabilidad (...) creo que son los que siempre vienen a la escuela, los que te preguntan como están, los que si necesitas algo, los que asisten a las reuniones, los que están atentos a la enseñanza de sus hijos,...que se yo... los padres responsables...pero ya eso me parece más... es ...es la cultura de la gente... porque no está mal una ayuda... porque hay gente que necesita mucho esa ayuda y es lo único que recibe. Yo tengo una mamá de que lo único que recibe es eso y me dijo... “seño yo no lo voy a poder traer ahora, voy a cobrar... pero siempre me pregunta: “necesitás algo, pediste alguna ayuda, pediste un material, algo?” (...) Por ejemplo, había pedido una remera para los egresados, “lo voy a poder traer después cuando cobre...”, ¿me entendés? Ella lo usa para algo, lo usa en beneficio de su hija. En ese sentido... (...) No trabaja, tiene unos seis hijos, creo que el marido no sé si es recolector de basura, pero basura que trabaja con carritos (...) con respecto a esta asignación cumple con lo que necesita su hija... a mí me parece que ella lo necesita, porque es lo único que tiene, el único ingreso que tiene...(Docente sala 5 TT, J12, distrito B)

-Muchos, muchos más, pero en esos nenes se ve el ausentismo. Son nenes que los papás están acostumbrados a escolarizar a los nenes desde tan temprana edad, entonces lo escolarizan porque les piden por la libreta....pero no porque tuvieran ellos intenciones de escolarizarlos. Ellos lo que te dicen es “que es tan chiquito...y para qué lo voy a mandar, para que lo voy a traer vicio??” entonces le decimos: No, pero bueno, que hay que tratar de traerlo no sólo por ud., sino por el chico que empiece a estar con otros nenes, cambia...y bueno, ahí más o menos el papá...pero el papá lo trae por la libreta.

-Y a nivel de las condiciones de vida de estas familias que tienen la AUH, ¿notaste cambios en estas familias?

-No sé si hay grandes cambios...porque viste que sino...siempre tuvieron un plan. Digamos Plan Trabajar, entendés? Como que esa gente, estas familias siempre viven de algún tipo de ayuda o subsidio. No sé si hubo algún cambio....hay papás que si... (Maestra J3, distrito A).

- es eso de la famosa libretita, muchas veces van dos o tres días cuando tienen que firmar la libreta y después no van más. Acá de mis 31 alumnos ninguno vino a firmar nada...no los vi.

- Y vos con la asignación en general ¿sentís que es un aporte para las familias, que ayuda a mejorar las condiciones de vida?

- Y en algunos casos que la saben aprovechar si....

- ¿Aprovecharlas para qué?

- Me ha pasado cuando estuve en el último censo que se hizo, que muchas familias lo utilizaban como aporte para su bienestar y en otros casos como que todos vivían de esto y nada. Tenían esto y no salían a hacer nada más para estar mejor (Maestra J4, distrito A).

- En papás que reciben la AUH y se acercan al jardín y preguntan por la cooperadora, “en qué podemos colaborar?...yo sé que me pagan esta plata para ayudar en la escuela”

- ¿Te lo plantean así?

- Si, vienen y me traen la plata. Están esperando...”ay este mes por fin!! Después de 6 meses pude cobrar seño!!! Y acá le traigo para la cooperadora” y hay otros papás que son indiferentes te dicen en la puerta “Que la escuela es del Estado y que por lo tanto no tienen que abonar ni un peso aunque reciban la

AUH". Como yo les digo, no es obligación de parte de uds ...nada...colaborar, les digo porque yo sé que ustedes piensan que es un colegio del Estado, les explico que solamente el Estado provee el edificio y el personal pero que todo lo demás se hace con los papás. Y bueno...hay papás que lo entienden y hay papás que no ...viste? y eso noto como que hay papás que son agradecidos, reciben la asignación y se sienten en la obligación "con". Y hay otros que no...como que fuera obligatorio que les den la asignación. (Directora J4, distrito A)

Como se observa en el último testimonio, la lógica del derecho trasmuta en la tutela y el agradecimiento; y la condicionalidad educativa en gasto en educación. Esto diluye la percepción de los cambios y vuelve a redefinir posiciones entre quienes pueden y quienes no, quienes entienden y quienes deben ser re-educados, centralmente como expresa Cerletti (2010) entre quien denuncia y quien es denunciado. De este modo, la igualdad como principio de actuación se sustituye por una igualdad a futuro y a construirse en base a posiciones de sujeto desiguales.

Esta desigualdad se construye no sólo en términos materiales sino también culturales, vía una importante desvalorización a los modos de vida de los sectores más vulnerables y una desarticulación respecto de las condiciones objetivas de construcción de esas cosmovisiones.

- ¿Vos crees que si no estaría el tema de la Asignación los traerían igual a los nenes?...
- Y no creo que tantos, no creo que hubiese tantos excedentes. Se dio mucho bueno desde que tenían la obligación de que los nenes estén escolarizados para poder eh cobrar el plan. Y también se da en nenes que vienen, ahora no se da tanto, pero el año pasado se dio eh venían de treinta venían diez días ponele, venía los primeros diez días para firmar la libreta, entonces no tenían una regularidad pero sí querían tener la libreta firmada. (Maestra J4, distrito A)

No porque por ahí vos ves que le cambió las zapatillas, que le compró algo, le cambió la mochila, ellos te hablan a veces y te dicen, por ejemplo ahora que viene la foto: "Ahora que cobro la asignación le pago la foto" viste? ese tipo de cosas pero así cambios en la materialidad de la vida no!! por ahí si lo notás con el tema del barrio. Al que adquirió su casa en el barrio si le cambió la vida!! Por ahí las condiciones materiales, de higiene, algunas cosas pero más que eso.... Si claro!! Con lo del barrio si, si si si si, siiii!! Igualmente viste que hay por ahí hay familias que reciben la asignación pero la costumbre de vida no se cambia por una asignación, eso lleva y requiere de mucho tiempo y de muchas otras cuestiones porque por ahí vos a una flia le das una mejor casa y si se bañaban una vez a la semana, se van a volver...por ahí en algún tiempo lo van a poder ir modificando pero hay cosas que no se cambian de un día para el otro por una asignación!!! Digo, por ahí te va a dar otras posibilidades pero....las condiciones no se cambian tan fácilmente. Por eso también uno no las puede ver tan fáciles, igual por ahí las señas te lo pueden decir que están más cerca de ellos. (Directora J3, distrito A)

Frente a la certidumbre de las mejoras en las condiciones de vida de las familias pero bajo una mirada devaluada del modo de posicionarse frente a la escuela, algunas instituciones refuerzan las demandas de participación en los jardines que incluyen tanto a las actividades pedagógicas, como las de ayuda personal y monetaria para el mantenimiento del edificio y el pago de la cooperadora.

-¿Cómo caracterizarías al barrio acá donde está el jardín, y si conoces que problemáticas lo atraviesan?
-Como lo caracterizaría...., sería en falta de cultura, falta de educación, el no importarle el respeto para con los demás, el no importarle tampoco las criaturas...
- ¿a los padres te referís?
- Si, en relación al respeto de los adultos para con los hijos, como que todos hay que darles, buscan las cosas servidas, son muy poquitos los papás que se acercan a preguntar, que necesitan, si hay jornadas para limpiar, de los 180 o 200 personas que son vienen 3 y cuando vienen es porque se les da algo, entendés?, por eso es una sociedad que está acostumbrada a recibir, andá a ver que te da el jardín, andá que esta el regalito, la asistencia es baja durante todo el año, pero hay días claves como el día del niño, el día de la familia, el día de alguna

jornada de, bueno, saben que se va a dar algo esos días vienen, pero después el total abandono, yo noto eso, un abandono por la educación, también tiene que ver porque no son personas instruidas, que a veces, digo yo.... mi mamá tampoco fue instruida y sin embargo el respeto para la educación estaba, yo soy docente y a mi mamá por ejemplo “voy a hacer paro y le molesta” que yo haga paro, pero porque era otra cultura, la cultura del trabajo, la cultura de respetar al docente, la cultura de que hay que ir a estudiar porque es el futuro, yo creo que ahora no tienen esa cultura, vayan a estudiar porque ahí está el progreso, ahí está el futuro, vayan a la escuela porque ahí le van a dar tal cosa, yo lo veo así (Maestra J3, distrito A).

Desde estas perspectivas, la fertilidad de la articulación entre AUH y escolarización es reducida, en tanto no se aprovecha si no encuentran correlato en las familias. Para lograrlo, consideran deseable mayores controles como estrategia para revertir las tendencias de ausentismo, no colaboración con la compra de materiales, posición que en ciertos casos se traducen en prácticas de coacción directa.

yo con algunas mamás fui bastante estricta, cuando me venía, una mamá la nena hacía un mes que no venía, después vino para que le firme la libreta, le digo “mirá, vos tenés que traerla todos los días para que yo te pueda firmar la libreta porque si no... no es la libreta para que vos cobres la asignación, la nena tiene que venir al jardín porque es importante que esté en el jardín y no por un dinero que vos cobres” (...) “no, está bien, yo la voy a traer”, “mirá, vamos a hacer una cosa, vos la tenés que traer todos los días, y yo cuando vos la traigas todos los días yo te voy a firmar la libreta”, y la empezó a traer, pero ahora empezamos a presionar y a correrlas un poquito con que no pueden tener faltas injustificadas, uno es recontra permisivo, después para aflojar hay tiempo, pero en algún momento tenés que apretar (Directora, J12, distrito B)

Las representaciones estereotipadas sobre las familias se construyen así sobre prejuicios que reducen las condiciones sociales y culturales de las familiares de los grupos vulnerabilizados a prácticas estratégicas degradantes como lo es la idea presente de que ciertas políticas, incluida la AUH, incitan a la maternidad precoz por el mero objetivo de “sacar provecho” de los beneficios económicos de los planes sociales.

Sí, y vos ves, escuchas a veces que los mismos pasan y pasa acá en el jardín o en el barrio mismo...viste por el trabajo de la iglesia, sí, mi mamá está en el grupo de Cáritas y que no no tienen, cómo se dice, vergüenza de decirte, sí, voy a tener un hijo más para cobrar este plan, entendés, en vez de por ahí ver qué puedo hacer para ganarme el trabajo... y la plata dignamente, no, lo más fácil, por ahí, buscar eso. (Maestra J3, distrito A)

Los modos de apropiación de la política construyen una brecha entre la garantía integral de derechos a la vida a la vez que de acceso a través de la escuela al conocimiento y a la cultura, respecto de lo que muchos agentes escolares consideran: que es una política que debiera aportar al control social. Convierten normas pensadas en términos de derecho a institucionalidades tendientes a formas de gobierno sobre la población en condición de pobreza, que no aportan a procesos de subjetivación en tanto reconocimiento de su carácter de ciudadanos con capacidad de incidir en lo público sino como objetos de intervención política.

En los jardines que poseen mayor anclaje territorial y el vínculo de las instituciones con la comunidad les permite un mayor conocimiento y reconocimiento de sus condiciones de vida, los docentes y directivos son más permeables a percibir modificaciones en la asistencia, más allá de que lo atribuyan a una respuesta a los mecanismos de control o a un efecto del cambio de época.

-¿tenías identificado dentro de la sala las familias que percibían la asignación de quienes no?

- no, no los tenía identificados, pero me di cuenta de esto, de cómo vienen de cómo se preocupan, ella me pidió mil disculpas porque no me pudo avisar, pero esto van a faltar dos o tres días, y antes esto no pasaba, dejaban de venir y no te decían el porqué, ahora se acercan, “mira, va a faltar porque se golpeó, porque se cayó, porque está enferma”, vienen y te comentan, creo que justamente por esto, porque hace tanto que no viene, no sé si realmente se puede o no firmar la libreta, no sé, no tengo idea de eso, pero esto, la preocupación de venir y avisar esto antes no pasaba, no venías más y no venías más (...) especialmente en el otro jardín, son muchos de la villa de San Petersburgo, y ellos la mayoría cobran lo de la asignación familiar (docente, sala 5 TT, JI 1 distrito B)

Paradójicamente, en aquellos ámbitos en que el derecho a la escolaridad parece ganarse vía la auto-organización, como en los JC, el factor coacción aparece con fuerza como variable explicativa de las actuaciones de las familias, situación que como veremos más adelante, no tiene correlato en las explicaciones de éstas sobre su vínculo con la escuela. Cabe agregar aquí que es probable que algunas de las educadoras y de los familiares que integran la organización comunitaria que impulsa el jardín también hayan sido beneficiarios de diversos planes sociales, especialmente en los orígenes de la experiencia, lo que deja como interrogante en qué medida estas concepciones no son también efecto de la subjetividad constituida en esos marcos.

... de 4 y 5 son prácticamente todos de la asignación. Me parece bárbaro porque decís, bueno, por lo menos empiezan a llevar al chico al jardín, empiezan a llevar a los chicos al médico, a que lo vacunen, hay como una obligación más seria... (Referente II JC1).

antes lo dejaban porque capaz que la mamá quería quedarse en la casa o...eran otros motivos, no recuerdo cuales, el año pasado eran mudanzas, están en los registros, pero ahora es como que las mamás se cuidan más de traerlos por el tema este de que tienen que firmar la libreta sanitaria y la educacional para cobrar la asignación y hay papás que por ahí no los traen por un mes y al otro mes vienen que le... igual creo que es una vez sola en el año, dos, tendrían que ser más porque una vez que les firmaste las 2 ya está. Le firmaste una, no vino por dos meses, después vuelve (Docente con tareas pasivas, JC1).

Está piola en el sentido que vos decís; no tiene laburo, no te dan laburo, no va tener nunca un salario el pibe, no tiene laburo, pero ahora tiene el salario del pibe. Bueno, tengo el salario del pibe y tenés que tener esto, esto y esto; y me parece bárbaro, alguna condición tenés que poner; nosotros con el programa Envión, por ejemplo, hay un convenio de partes, el padre y el chico se comprometen a asistir tal día para poder cobrar la beca, y me parece bárbaro, porque sino se le da todo como se dio siempre. Como fue los planes Trabajar que se le dieron al mundo y nunca trabajó nadie (Referente JC1).

Es en estos jardines donde las representaciones y prácticas expresan relaciones de poder a nivel institucional que ponen en juego determinadas concepciones en torno a obligaciones y responsabilidades que caben a familias y Estado –a través del jardín– en lo que respecta al cumplimiento de la condicionalidad educativa. Esta posición asocia a las familias como responsables por el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y al jardín por el “aprendizaje” del significado pedagógico para la formación de sus hijos, quedando la potestad para el control por dicha obligación y la responsabilidad misional por “generar dicho aprendizaje” en manos de la institución escolar.

Me parece que está bueno en el sentido de una ayuda social a las familias pero también, por un lado, me parece como que es facilitarles las cosas en el sentido de darle todo servido, así como, está bueno en el sentido de que digan “bueno, lo traigo al jardín porque me dan la asignación” pero tampoco eso no sirve porque entonces las familias están pensando “lo llevo solamente para cobrar eso”, ese no es el punto, el punto es que vengan para que aprendan para que, para que se socialice, para que el nene crezca acá dentro del jardín, no porque recibe una plata mensualmente (Preceptora TM y docente del maternal TT, JC1).

Frente a estas concepciones también surgen otras voces que apuestan al fortalecimiento del proyecto pedagógico del jardín más que al mero control coactivo, poniendo en claro la distancia entre las necesidades materiales y el sentido simbólico de la escuela como construcción cultural, que no está dada, y que mixtura un discurso crítico hacia las familias con la responsabilidad institucional por promover el deseo de aprender aquello que el jardín ofrece.

¿Quién habla con ese papá para que haga de esa ayuda económica y tan solo económica, el fin que la misma tiene? Que es traerlo a la escuela y no comprar el pañal que necesita, o la polenta, o el pan o el mate cocido, y no me lo trae igual a la escuela. Entonces, quién soy yo para no firmárselo, y decirle si no lo traes, no te lo firmo. Lo da el Estado y... Entonces como institución educativa tengo que salir con un proyecto y decir: “la escuela esta buena por tantísimas otras cosas”, por eso tiene que venir (Directora JC1).

el que tiene que faltar es re faltador igual, no, no modificó en nada. No, no, yo creo que es una ayuda económica para los chicos pero no sé si los papás tienen conciencia de que realmente es necesario que vengan al jardín, eso lo tenemos que hacer nosotras, no pasa por la asignación me parece, no, no pasa por el dinero, o sea, yo siempre digo, no?, yo creo que son planes con los que yo acuerdo temporariamente, después habría que pensar otras cosas porque creo que para que el papá pueda pensar que la escuela es importante, primero es que ese lugar lo tenemos que construir nosotras; cuando a mí las chicas me dicen “no viene nunca, falta”, bueno, hacé desde vos estrategias para que el chico quiera venir, que la vuelva loca a la madre “llevame al jardín” (Directora JI2, distrito B).

El carácter “misional” de los jardines se expresa también en la impronta educativa que pretenden tener con las familias en especial frente a la AUH desplazando una vez más la lógica del derecho que contiene la medida hacia otra fundada en la “certificación de la necesidad y el uso correcto” del dinero.

me parece que los padres tienen que tener responsabilidad de asumir ser padres sin dinero...y sin nada... sin que nadie... porque yo siento de que es una ayuda para la familia, pero siento que también en esta zona la familia está... perdió su valor y su responsabilidad contra...con su hijo...porque yo también fui una ma... fui una hija de padres trabajadores, obreros pero en ningún momento ellos pensaron que la obligación mía era no ir al jardín, ni ir a la escuela si no recibo o si no hago firmar esta libreta... (Docente, sala de 5 TT, JI2 distrito B).

el derecho es de ellos de cobrarlo, porque digamos que es para el bien del nene, para la educación; pero es como que ellos lo utilizan para otra cosa. Tengo una familia por ejemplo que el papá no trabaja, la mamá no trabaja, la nena mía tenía dos hermanitos y ahora tiene 4. Y vos decís, ¿pero cómo hacen para vivir? Y ellos te dicen, nosotros vivimos de la asignación familiar, es como que se apoderan de eso para otra cosa, no digo que no sea buena esta propuesta, a mí me parece favorable, pero ellos lo utilizan para otra cosa, no para el nene. No para lo que se debería, digamos (Docente de maternal TM y sala de 3TT, JC1).

A mí no me parece mal, siempre y cuando sea utilizado para el nene (...) Y que te obligues a que lo lleves al médico me parece espectacular, viste?, que lástima que por ahí tengas que presionar, o sea, vos presionas porque no se hace.(...) que sea utilizado para su bienestar, para su salud, para su vestimenta, para su alimentación, para su recreación (Docente sala de 5 TM, JC1).

En síntesis, más allá de algunos matices respecto a las valoraciones de la AUH sobre las trayectorias escolares, persiste en las instituciones una mirada que expresa la tensión entre la lógica del derecho y la asistencia social, en especial a través de mecanismos de control a los beneficiarios y de la pervivencia en la subjetividad de los actores de percepciones más próxima a la tutela que al derecho, que reduce los márgenes para la reflexión sobre cómo operan los mecanismos de exclusión escolar fuera y dentro de la escuela

TERCERA PARTE

FAMILIAS: ENTRE LA ASUNCION DEL DISCURSO MORAL Y LA RESIGNIFICACIÓN COMO MODO DE RESISTENCIA

1. Condiciones y condicionantes de la asistencia al jardín

Lejos de una continuidad inmediata, las familias presentan una perspectiva sobre lo que les ha significado la escolarización de hijos e hijas en el nivel inicial que matiza y hasta confronta con las perspectivas de las instituciones. Es de destacar que al acceder a las familias por la vía institucional, las voces de los actores entrevistados están sesgadas, siendo que involucran la aceptación a convocatorias de directivos a participar como informantes. Es probable que esto diluya la presencia de voces disidentes al discurso instituido.

A diferencia de los otros niveles donde las familias adhieren a la lógica imperante del sistema escolar, fundada en que el tránsito exitoso por la escuela es una cuestión de voluntad y esfuerzo (Gluz y Moyano, 2011), en el nivel inicial la evidencia explícita de los obstáculos relacionados tanto con la falta de vacantes como los derivados de las condiciones de vida, atenúa el discurso de la auto-responsabilización de las familias frente a los procesos de inclusión escolar. Respecto de esta última cuestión, aparecen como factores centrales la falta de redes sociales de apoyo, la vulneración del derecho a la salud y la precariedad de la infraestructura urbana. En este sentido, parecen distanciarse también del discurso “psi” que ha caracterizado la institucionalización de la infancia como sujeto de derecho desde la Convención sobre los Derechos del Niño a esta parte (Llobet, 2011).

Es de destacar que no aparecen distinciones significativas entre las representaciones de las familias que envían a sus hijos a diferentes tipos de jardines. Sólo en la elección del jardín, la proximidad y el conocimiento operan como mecanismos de confianza que les generan mayor seguridad sobre el lugar donde los dejan que aparece más vinculada con las personas en el caso de los JC –conocer a los referentes de las redes o directivos– que a las instituciones como en el caso de los estatales –les fue bien en esas instituciones a distintos familiares o fueron los padres mismos alumnos de esas escuelas–.

Por último, no se pone en diálogo el discurso de las familias respecto de las instituciones y los funcionarios en relación con la integración de niños y niñas con necesidades especiales, ya que no aparece tematizado en las entrevistas con las madres y cuando se pregunta sobre el tema, el mismo no se expresa como una cuestión problemática aunque como mostráramos en el distrito A, se naturaliza que hayan visto niños o niñas con necesidades especiales y luego hayan dejado de asistir.

1.1. Conseguir vacantes o desistir hasta próxima oportunidad

La cuestión de las vacantes aparece como un problema significativo aunque de un peso menor al que adquiere en los funcionarios y docentes. Su falta se resuelve vía la no asistencia y la vuelta a probar al año siguiente. Incluso allí donde las docentes expresaron recibir demandas por garantizar la inscripción, las entrevistadas no manifiestan ni el reclamo ni el enojo.

- *No yo había averiguado el jardín xx, porque me quedaba más cerca de mi casa, pero solo por comodidad, pero después acá era dejarlo porque ya es de confianza digamos, igual no me quedo*

otra porque en el jardín xx no entró, no entraron ninguna de las dos (...) yo este año podía volver a reinscribirla y recién entraba pero recién para el año que viene, para sala de 4

- *¿y lo estás pensando opción?*
- *Si, no se todavía, no se porque primero yo tendría que conseguir primer grado para XX que ya está en preescolar y después ver porque me queda muy incómodo anotarla en un colegio cerca de mi casa y traer a XXX hasta acá (...)digamos, no es que tenga una persona que diga bueno yo la llevo a una a tal lado y vos lleva a la otra, yo tengo que tratar de conseguir lo que me quede más cerca y más cómodo para mi (madre, JC1)*

Sólo en el caso de uno de los JC aparece la práctica propia del ámbito privado de la realización de pernoctadas en las fechas de inscripción como estrategia para conseguir los lugares vacantes luego de aplicados los tradicionales criterios de tener hermanos o trabajar, y la desestimación de otros como el radio escolar.

El año pasado intentó, pero no había vacantes. En Catán, en el Estado no hay vacantes. Acá quedó en sala de espera. Este año consiguió porque tenía prioridad por haber quedado en sala de espera el año pasado (JC1)

- *dan supuestamente una fecha y viste que la gente ya empieza a hacer fila un día antes, y vino mi cuñada y se quedó haciendo la fila*
- *¿toda la noche?*
- *toda la noche, si, porque a la gente se ve que le gusta mucho el jardín porque siempre hay mucha fila para este. (JC1)*
- *¿y cómo llegaron a este jardín?*
- *y me gustaba el jardín, yo lo quería mandar a otro jardín, lo quería mandar acá pero no conseguía vacante, tuve que venir y hacer una historia.(...) lo que pasa es que para conseguir una vacante , tenés que venir a la madrugada, tenés que venir y quedarte, no es fácil la vacante, yo vine, para conseguir la vacante tuve que venir a las 7 de la mañana, que vino mi hijo hasta el otro día (JC1)*

Sin embargo, tanto en caso de no conseguir vacante como en caso de no adaptación al jardín, no aparecen reclamos en las familias, ni excesivas preocupaciones al respecto:

- *(se mudó por plan de viviendas) Entonces se complicó el tema de las vacantes. Y no pude conseguirlo. Pero lo anoté acá, y bueno... Acá me hicieron el lugar. Durante entre año, todos los jardines de por acá cerca, tanto privados como no, eh, comunitarias y demás, eh, no me podían hacer un lugar.*
- *¿Por qué? ¿Qué te decían?*
- *Que no, que no había vacantes. Que yo con el tiempo que estaba no me le podían hacer un lugar, y demás. Entonces el año pasado prácticamente lo perdió. Osea, practicaba en casa, yo le enseñaba algo... algo que yo sé, digamos. Pero no en el jardín. Y bueno, acá hablé con la directora, le expliqué mi tema, cómo fue, que nos mudamos, y demás, y fueron los únicos que me hicieron un lugar, en realidad. (mamá, JI2, Distrito B)*

1.2. Presentismo vs. condiciones de vida: la ausencia de soportes, la vulneración del acceso a la salud y la precariedad de la infraestructura urbana

Es evidente la fuerte dependencia de los hijos de la familia nuclear y la baja presencia y hasta total ausencia de soportes sociales de apoyo y contención que colaboren con la asistencia a la escuela. Es significativo que no aparezcan variaciones aun cuando en uno de los distritos seleccionados, las redes territoriales de organizaciones sociales constituyen una impronta del trabajo en los jardines y en distintas organizaciones públicas.

No tengo a nadie con quien dejarlos, entonces... me quedé con los chicos (mamá JI2, Distrito B)

Ese es mi problema porque yo no tengo familiares cerca acá ni tampoco que me ayude (madre JI1,

Distrito B)

Cualquier eventualidad que irrumpe en la vida cotidiana afecta simultáneamente la escolarización. Veremos, como expresa Llobet (2011), cómo coexiste la ampliación de derechos en contextos de paralela ampliación de la exclusión. Entre las evidencias más contundentes, a la falta de redes se suma la vulneración del derecho a la salud, que adquiere ribetes de gravedad en ambos distritos, a la vez que muestra la heterogeneidad de instituciones por las que transita la primera infancia y su incidencia en la construcción de una ciudadanía en contextos marcados por una fuerte desigualdad:

... ella se enferma viste, se enferma y no viene, no le traigo a veces una semana y así empieza que no se quiere adaptar más (...) Y ella cuando hace mucho frío, lluvia porque ella es alérgica, ella toma un poquito de viento y ya está con el tema del asma, todo. Yo ya la avisé a la maestra que esos días XX no viene al jardín, día de lluvia o hace mucho frío no la traigo, por el tema de la alergia (Mamá J11, TM, Distrito B)

Cuando hace mucho, mucho, mucho frío que hacen 0° o un día que está lloviendo torrencialmente. En mi caso, mi nene hace un mes que no venía al jardín, pero porque tengo a mis sobrinos internados, y como estaban en distintos hospitales mi hermana estaba con uno, y yo con el otro, y no había nadie que los pudiera traer (Mamá, J11, Distrito B)

C: Bueno los míos no vienen, cuando el mío de 5 sufre de broncoespasmo, por el cambio del tiempo enseguida se agita. Así que cuando cambia el tiempo y él se enferma no vienen ellos. Ni ellos, ni la hermana bebé (Mamá, J11, Distrito B)

- Claro, yo vivo sola, mi marido sale temprano a trabajar entonces no queda nadie así que los traigo a todos o si tiene que faltar uno

- Faltan todos

- Siempre y cuando que sea lo que están enfermos los chiquitos, ahora si es la más grande no, porque la más grande queda sola, entonces yo tengo tiempo de salir a traerlos, los chiquitos no (Mamá, JC1)

Así, el problema que añaden las docentes acerca de la falta de valoración y compromiso de las familias con el jardín, se desvanece con el relato de las familias que torna incuestionable el peso de las condiciones de vida familiares sobre los procesos de escolarización en el nivel inicial. En esta etapa se hace más visible la dependencia del funcionamiento de vida escolar respecto de la dinámica familiar, de las dificultades de su organización, de sus viviendas infraestructura, y sobre todo del acceso y la administración pública del bienestar, que pesan no solo sobre la salud sino sobre las posibilidades de permanencia y continuidad:

- ¿Vos estas cerca de acá del jardín?

- Y... 10 cuadras por ahí.

- ¿Y se te hace fácil llegar hasta el jardín, a traer al nene?

- Cuando llueve es medio... complicado.

- ¿Qué problema tenés?

Hay partes que se junta mucho agua y no podes... por ahí, cruzar (...) Y para que llegue, a veces, embarrado hasta la cabeza prefiero...no traerlo. A parte sufre de los bronquios mi hijo. (Madre, J4, Distrito A)

- Y esto que me decías que a veces no viene... ¿por qué falta?

- Y cuando llueve... si no, no falta. La única vez que me faltó un mes fácil es porque ella (bebé) me cayó internada.

- ¿Qué le había pasado?

- A ella se le cayó el papá de la cama y en el piso estaba la pava y cayó encima de la pava, tuvo quemaduras de segundo grado y estuve internada un mes con ella en el hospital.

- Ah... y ahí él no vino

- No vino ni ella ni él ni la nena del colegio. (Mamá J3, Distrito A)

2. Valoraciones y “usos” del jardín: entre el acceso al espacio público de calidad, la necesidad de tiempo de cuidado y el proyecto a futuro

Las valoraciones de las familias respecto de los jardines excede la mirada de las instituciones centradas en los aprendizajes y en la trayectoria escolar a futuro, revelando lógicas diferentes de apropiación de lo educativo que cuestionan la crítica de docentes y otros funcionarios del sistema respecto del “venir a jugar”.

Una característica fuertemente destacada y en parte abordada en el punto anterior es la precariedad de la infraestructura urbana, a la que se le suma la peligrosidad de esos territorios por el deterioro de las redes de sociabilidad barriales. De este modo, ante la ausencia de espacios públicos como plazas u otros lugares de esparcimiento y socialización, los jardines destacan como primer ámbito de encuentro con otros en un espacio de calidad (más allá de los atributos o condiciones de cada jardín en particular) y protegido (independientemente de los relatos de peleas en algunos de ellos):

- *... cuando yo me separé del papa de la nena, mi nena no andaba muy bien viste, y a ella lo que la sacaba era el jardín.*
- *¿fue este año?*
- *Si, o sea con el papa hace 4 años que estamos ya separados, pero antes el papá venia más seguido... ahora medio como que viste... entonces ella se vienen al jardín, habla con la maestra, con los nenes, se distrae, juega, llega la hora del jardín y ella está pensando en el jardín. Es más, el otro día el papá la llamó un día de semana por que la quería ver y ella le dijo “no, porque tengo que ir al jardín”. Entonces si para, mi para el tema... vamos a decir psicológico de los chicos*
- *¿le gusta venir?*
- *Si, si, lo mismo del otro el colegio, no hay clases y anda re loco viste, por que se aburren en casa como yo trabajo en mi casa, no lo sako ni al portón... decir los sako un rato a la vereda, juegan en la vereda, no, no, son chicos que viven adentro. Con decirte que yo le pago el cable al hombre de al lado y el hombre de al lado me pasa para que ellos tengan dibujitos para que no se aburran(Madre, J3)*
- *... en mí barrio no lo dejo salir, no tiene amigos, un vecinito puede venir.*
- *¿Y por qué no sale afuera a jugar?*
- *No, porque ahí es muy peligroso, se agarran a los tiros, todo eso. Entonces a veces es mejor dejarlo adentro, en tu patio... Por eso le compré la computadora, si no están en la computadora, están en la tele y así*
- *Su momento de juegos con amigos es acá en el jardín.*
- *Es el momento que él más tiene libertad (Mamá, J11, Distrito B)*

Estas apreciaciones no eluden los aprendizajes convencionalmente considerados “escolares” que son fuertemente reconocidos por la mayoría de las familias, como la iniciación en la lectura, la escritura y el cálculo:

- *¿Vos crees que es bueno que él venga al jardín?*
- *Siii!!!*
- *¿Qué cosas sentís que aprende?*
- *Mucho, porque hay muchas cosas!*
- *¿Algo que te acuerdes?*
- *Y aprendió a leer, a escribir su nombre, ya que tiene cuatro años y yo nunca le enseñé, hace su nombre, está aprendiendo a hacer la A, la O y todo eso. La seño le enseña dice...(Madre J3, Distrito A)*

Pero reconoce otros que exceden el curriculum incluso en los clásicos términos de la socialización y el aprender a jugar y a compartir de fuerte presencia en los jardines. El jardín

educa en hábitos, actitudes y comportamientos que también resultan relevantes para la formación integral de los chicos como el respeto al otro, aunque en ciertas ocasiones, éstas puedan entrar en tensión con algunas pautas de la cultura familiar:

- *es muy importante, muy importante porque los estimulan o lo hacen pensar de otra manera; mi hija tiene cada salida que te deja con la boca abierta,*
- *¿De cosas que aprende acá?*
- *Si, pero bien, una vez hablando con mi marido nos sorprendió porque mi marido me iba a pedir algo a mi y le dice, ella le dice, “¿Podes esperar?, mi mama está ocupada”; el tema de que quiere ser ella, el tema de ser más adulta, querer participar más que uno, lo que pasa que para mi marido le pareció como falta de respeto, le dijo no, como espera que estoy hablando, esas cosas de ser más madura, y agarra, esas imitaciones a las maestras, yo digo, son cosas que capaz que las maestras le dicen, esperen o actitudes, pero a mi me parece bien, bien por que aprende estimulada, actúa su mente de otra manera, o sea es importante (Madre J3)*

A ello se suma la ampliación del horizonte social y cultural

A mi me gusta porque los chicos salen a pasear, y conocen cosas, ella no conocía el teatro y ahora conoce, igual que el zoológico tampoco pude llevarla y ahora va a ir, eso le gusta a ella (Mamá, JC2)

En el caso de los jardines comunitarios, algunas de las tareas asistenciales que cubren constituyen otra fuente de aprendizajes muy valorados por las familias, centralmente la alimentación. Importa tanto como el almuerzo, el modo como lo hacen, situación que se distancia de las miradas peyorativas respecto del asistencialismo:

Acá por ejemplo come todo porque se sienta y le dan la comida y se come todo: allá en casa le cuesta porque anda jugando de acá para allá...(Mamá, JC2)

- *No se, yo en realidad la mandé por confianza, o sea me da lo mismo que sea comunitario, que sea un jardín común, se que acá es muy diferente porque ellos acá almuerzan, meriendan y todo, y es cosa que en otro jardines no se hace, eso está bueno también porque la seño está prestando atención a los chicos y le enseña cosas que por ahí en casa ellos no te quieren entender*
- *¿Cómo que por ejemplo?*
- *Porque no es lo mismo que vos estés encima diciendo “no, se come sentado en la mesa” a que yo en casa le diga se come así; eso es lo que yo no puedo lograr con XX todavía que la seño me dice, “no, XX se sienta acá, come, termina de comer se levanta y chau como todos”; parte de ser comunitario que todos podemos colaborar también, no solo el jardín se ocupa de las cosas que tiene que ser para los chicos, todos tenemos la posibilidad de colaborar, eso está bueno (Mamá, JC1)*

Asimismo, esperan del jardín un apoyo al ejercicio de la autoridad familiar que sienten no terminar de construir en los hogares y un apoyo a la crianza que aparece con más peso en los jardines comunitarios, donde las familias tienden a describir a sus hijos como más inquietos.

Estas experiencias los llevan a confrontar con aquellas otras en las que los jardines no garantizan el acceso a saberes o no mejora las relaciones sociales.

(respecto de su anterior experiencia en otro jardín) entonces tienen un colchoncito y tienen para los chiquitos, para los bebés y a veces yo llegaba y me decían “el nene está durmiendo”, una vez, la primera vez; casi más me muero porque salieron todos y me dice, su nene, me dice, puede esperar y yo digo le paso algo, y me dijeron no, esta acostado, está durmiendo, le digo como puede ser que el nene este durmiendo, le digo, no dice, el cada vez que viene se duerme, y le digo

es raro porque para que el nene vaya a dormir al jardín es imposible para mi, bueno me paso dos o tres veces y después ya casi no lo termino, no lo termine de mandar (JC2)

- Cuando hiciste el cambio el año pasado, ¿notaste diferencia entre un jardín y el otro? ¿Qué te pareció?

- Me gusto más el otro...

- ¿En qué sentido?

- En el sentido de educación... de cómo le enseñan a los chicos... el trato hacia los chicos. La prioridad... la prioridad siempre son los chicos... los actos, los... días del niño o... eventos así por ahí... como ahora el del día de la raza. Todas esas cosas... la prioridad son que participen los papás siempre con los chicos. Y acá por ahí... acá me pasa este año que el primer día de clases se cantó el himno sin la bandera de ceremonia. Y allá siempre se... se hacían cosas para... para los chicos para... y mi hijo se fue allá... él estuvo en una sala integradora de chicos de 4 y 5 porque no había. Para sala de 4 no había vacante. Entonces estuvo en una sala integradora. Y le estaban enseñando a... escribir! Y acá todavía no... recién ahora están aprendiendo a través del juego, me dijo la maestra. Encima yo... como acá no hay médicos, yo a mi nene con el salario de él le pago una cobertura médica para él. Y el pediatra lo mandó al fono... a la fonoaudióloga. Y la fonoaudióloga lo mando ya... con esta es la segunda nota que le manda a la maestra porque mi hijo no sabe escribir. Eh... le cuesta escribir. No sabe dibujar... no... distingue los colores y todo eso. (Madre, J4)

Este reclamo por una verdadera inclusión en sus sentidos materiales y simbólicos implica para las familias garantizarles una mejor trayectoria a los pequeños. Pero también a sus madres. El jardín es un espacio importante de cuidado cuando no existen otros soportes familiares y sociales para acompañar la crianza de los hijos.

- que siga acá y anotarla a XX en la NN (escuela primaria) que esta acá atrás,

- ¿y esa opción como la vez?

- Y lo que pasa es que aparte de ellas dos, tengo dos nenes más

- ¿más grandes?

- Más chiquitos, uno tiene dos y el otro tiene un año, y si quiero llegar a conseguir vacante acá, ya a XXX la dejo acá y ya los anoto a los dos acá,

- ¿en maternal?

- Para maternal, porque yo quiero terminar el secundario, yo no termine el secundario, me quedan dos años, entonces yo ya con esa opción dejo a todos en el jardín o en la escuela y voy a terminar el secundario (JC1)

Testimonios como el precedente esbozan un principio de politización del sentido y las prácticas del cuidado reposicionándolas en el espacio público, bosquejando una articulación entre derechos de la infancia y derechos de los y las cuidadoras –por ejemplo a la educación– que amplía la concepción imperante sobre las instituciones escolares como ámbitos educativos públicos y las prácticas de cuidado como propias de la familia y del espacio privado,

3. La AUH y el derecho a la educación

El derecho a la educación que encuentra una alta presencia en las expresiones de los funcionarios, llega a las instituciones de modo más diluido, excepto en algunas de ellas que tienen como expresáramos, mecanismos de inclusión que las referencian en sus territorios y

respecto del modo corriente como funcionan el resto de las escuelas. Los modos de apropiación y las formas de resistencia que expresan las familias al control suceden vis a vis la asunción de las conductas morales con que las políticas los interpelan asumiendo identidades específicas requeridas como condición de acceso a instituciones y beneficios estatales (Gentile, 2011)

3.1. Derechos torcidos frente a los problemas de acceso y permanencia

Los relatos de las docentes en relación al reclamo por las vacantes parecieran expresar la apropiación de prácticas más vinculadas al derecho en las familias, que esperan que el Estado les brinde el ámbito de educación de sus hijos como lo plantea la ley. Enojos, exigencias y hasta situaciones de violencia caracterizan el momento de la inscripción, que es cuando la insuficiencia de la oferta se expresa con crudeza.

Aunque, como viéramos, hay un reclamo permanente hacia las familias -y en especial sobre las que reciben AUH- éstas valoran el jardín y lo expresen enviando a sus hijos sin interrupciones ni inasistencias; como contracara, cuando este reclamo por la continuidad de las trayectorias se produce desde las familias hacia las escuelas, las demandas de los padres son leídas como actos de vandalismo o faltas de respeto.

- *A la tarde te faltan el respeto los padres, que si son la una y dos minutos te tocan el timbre, que si falta una maestra te tratan mal, porque es así, un montón de veces nos han tratado mal porque una maestra falta y ¡cómo puede ser que falte!, que los chicos no van a aprender, ahí nos ponen en juego a los chicos, cuando la maestra falta, por culpa de la maestra ellos no van a tener continuidad en el aprendizaje,*
- *¿te lo dicen así?*
- *Me lo dicen así, si, “por culpa de la maestras, ...cuánta faltas tiene?”, bueno que vaya, las invitamos que vayan a consejo, a secretaria, que la maestra presenta los papeles, porque te preguntan, y hemos tenido varios así,*
- *¿les pasó eso?*
- *Si, padres mismos, esto de que en una maestra se enfermó, y bueno se enfermó, y “no jodan con las ilusiones de las criaturas, quería ir al jardín y la maestra no viene, y que pongan una suplente” y por un día no te ponen una suplente, si pasa eso, muy seguido...*
- *¿Pero cuando no vienen una maestra los nenes se van?*
- *Cuando no viene una maestra los nenes se quedan, pero si hay una sola preceptora, los nenes se tienen que ir, porque no está el directivo, hay una sola preceptora que tienen que cubrir a todas las maestras, en ese caso se lo invita al que nos puedan ayudar, a que lo retiren y él que no, se quedan en otra sala, con otra maestra (...) hay padres que te agradecen y hay padres que lo importante es que el nene esté adentro como una guardería y nada más, y que vos no faltes,*
- *¿Eso lo sentís, te lo demandan?*
- *Si, totalmente (Maestra J3)*

Otra cuestión significativa se vincula al reconocimiento, al otorgamiento de voz y de capacidad de expresión de necesidades, prioridades y perspectivas. En algunos jardines, se los convoca a actividades cotidianas vinculadas al trabajo sustantivo de los niños y niñas, pero no siempre son escuchados.

En la conversación le pregunta “¿por qué no vino ud hoy? Hoy era la Maratón de lectura, tenía que venir a compartir con su niño....ahhhhh...no me diga...entonces voy a cerrar la puerta, no voy a ir más a recibirlos eh! Ya lo vamos a charlar. La espero entonces para la salida si?” entre risas y comentarios irónicos pero amables, de buen trato conversa con la madre y luego nos comenta la profesora y a mi que la mamá no quiso llevar a su nene porque hay una suplente y que ella le dijo que eso no podía pasar, que tenía que venir igual. *Le dije que no iba a ir más a la puerta pero es en broma, pero ¡Cómo les cuesta participar!-* comenta la directora (fragmento de observación en el J3).

Algo similar se observó respecto de otra madre, que teniendo una presencia activa en la vida del jardín no participó de esa la actividad de lectura propuesta por el jardín.

Te hacen participar de algo?

Si siempre, nos hacen participar con los chicos, jugás con tus hijos todo eso...

Pudiste venir todas las veces que te invitaron?

La mayormente si vine, vine casi a todas...el día que hubo lo de lectura no vine ese día.

Y tus nenes tampoco?

Si, los nenes si. Pero participaban los padres que querían. Yo bueno ese día no vine pero si los traje a mis hijos si...(Madre J4)

Lo que pudo relevarse en los registros etnográficos que se hicieron el día en que se llevaba a cabo la “11° Maratón de lectura” en el jardín J3, es que el no involucramiento de las familias en las actividades escolares muchas veces responde a mecanismos de autoexclusión por no poseer las habilidades legítimas básicas de la cultura escolar habilitantes para participar. La falta de alfabetización completa por ejemplo constituye para las familias una falencia que merma la autoestima pero no es suficientemente dimensionada por la escuela. Así, en el momento en que se dirigían hacia la actividad de lectura, una mamá le dice temerosa a la maestra “yo no sé leer” a lo que la maestra le responde: *Bueno, pero podés leer las imágenes, contar lo que ves en los libros.*

No sólo para el acceso al jardín se necesita en algunos casos hacer largas colas, sino también para el control sanitario que se requiere para la firma de la libreta. La vulneración del derecho a la salud se expresa al igual que en el caso de la escolarización en la vivencia de una cuestión personal que se resuelve en el ámbito de la familia,

- Y tenés que renegar una semana antes maso menos.

- sí, una semana antes tenés que estar. Yo los mando a mi marido para que amanezca ahí, hasta que me consigan turno.

- Encima ella tiene 2 para llenar la libre, yo tengo 5 para llenar la libreta, sabes lo que es? No te da el mismo día para todo el turno, tenés que venir con 2 este día y mañana con otros dos..

- Antes era más fácil, ahora te dan cierta cantidad nomás para llenar la libretas, ponerle te dan 10 números, 20 para la libreta. Si no hay más, ven mañana al otro día, si es que tienen. Hasta que podes conseguir el número (JC1)

Por último, cuando las familias valoran que invertir la AUH en educación consiste en el traslado a escuelas privadas subvencionadas, pierden la percepción. Esta es una de las pocas cuestiones que viven como injustas, dirigiendo la crítica a los problemas con paros docentes o con calidad del servicio. Aunque la experiencia de conflictos docentes no ha tenido expresiones graves en la provincia en el último tiempo, aparece como imagen para las familias.

Porque nosotros por ejemplo hicimos el esfuerzo sobre humano de hacer para mejorar la educación de mi hija mandarla a un colegio privado, recibí la asignación con eso pagábamos la cuota y que no era muy accesible para nosotros. Pero nosotros nos ocupábamos más.. Y ahora no sé (Mamá, J12, Distrito B)

3.2. Derechos ganados: mejores condiciones de vida y mayor estabilidad

El discurso de las familias respecto de la AUH expresa la apropiación de los principios morales que regulan las prácticas de las familias. Al igual que como se observara en una investigación anterior (Gluz y Moyano 2011), las familias entrevistadas relatan actitudes consistentes con las prácticas que esta medida pretende instaurar poniendo en los “otros”, todo aquello que constituye el punto de partida indeseable que la AUH –y la cultura escolar-

pretende transformar. Ninguno considera que la asistencia escolar o los controles de salud fueran movilizados a partir del cobro, autopresentando sus actitudes como “desinteresadas”.

hay muchos que cobran y no tendrían que estar cobrando, una porque se abusan de los chicos también. Los mandan al colegio porque ganan una plata, y los que no iban al colegio ahora van porque a las madres les dan plata. Y los que no iban al colegio ahora van porque las madres quieren la plata (Mamá, JI1, Distrito B)

Al menos yo no lo siento como que me controlen, es algo que..., teniendo o no teniendo la asignación uno lo tiene que hacer igual porque es como decir “ah, tu hijo está enfermo y no lo llevás al médico”, es algo actual, para mí es normal (Mamá, JC1)

... control no hace falta que a mí me pidan una libreta de control porque yo siempre los llevo a los chicos, los lleve antes de la asignación y ahora, siempre, porque ahora dicen (Mamá, JI2, Distrito B)

Asumen de la escuela inclusive el reclamo del pago de cooperadora.

no están pensando en el provecho que están recibiendo los hijos. Y vos le ves a esa mamá o a ese papá, emborracharse o fumar, o que no le falte el saldo en el celular mientras en el jardín o en la escuela no pagan esto, no lo pagan lo otro. No están con eso, no es obligatorio pero es una obligación que uno como padre también y tiene esa ayuda del gobierno para poder hacer y no lo hace (Mamá, JI2, Distrito B)

Es interesante el modo cómo resignifican los mecanismos de control convirtiéndolos en una oportunidad de ahorro. Perspectiva recurrente y novedosa respecto de lo relevado en el 2011 y que aparece como apropiaciones en clave de resistencia a las formas de control de la población que los dispositivos establecen.

- y ¿cómo ven esto de que se les pague, o sea, un 80% por mes y que el 20% restante se lo paguen recién al año siguiente? ¿qué les parece esta...?

Entrevistada 2: Para mí está bien

Entrevistada 1: Para mí también

Entrevistadora: Y ¿por qué?

Entrevistada 1: Porque se junta un poquito con la plata y te entrega, como un aguinaldo

Entrevistada 2: No, a mí me viene bien porque justo es febrero, marzo cuando empiezan las clases y capaz que si vos tenés la, cobrás todo junto no podes guardar, no podes guardar.

Teniendo 3 chicos no podes guardar, y capaz que esa plata que cobrás en febrero, marzo, te ayuda un montón para la escuela (Mamá, JI1, Distrito B)

En todos los casos aparece como una “ayuda” para la subsistencia familiar, para la compra de materiales escolares, mejora de las casas y sus equipamientos o el acceso a bienes deseados por los niños. Y aunque niegan la necesidad de control para sí, no lo hacen extensivo a otras familias que son moralmente cuestionadas cuando no cumplen por sus propios medios, lo que la ley impone. Las críticas se centran en el descuido porque no se ocupan de llevarlos a la escuela o al médico malogrando las vidas de esos niños a futuro o el uso indebido de los recursos. Aquí desaparecen las condiciones de vida como explicación de la inasistencia escolar.

Al igual que lo observado en una investigación anterior, la ruptura de las redes clientelares aparece tematizada como cuestión posibilita por la AUH, que permitió sortear situaciones con las que estaban en desacuerdo

- Yo me fui a anotar al Anses, porque yo antes tenía un plan que daban antes, no me acuerdo como se llamaba, pero cobraba 150 y tuve una mala experiencia..

- por qué?

- Y porque trabajaba de lunes a viernes, iba a los piquetes, y después decidí no, me fui directamente a anotar allá,. Conocía gente que me quería anotar, pero uno vuelve siempre a lo

mismo asique me fui a anotar allá directamente (Mamá, JI1, Distrito B)

Pero también en el caso de las mujeres, la ruptura de fuertes lazos de dependencia con los maridos; o las diferencias que se construyen al interior de familias ensambladas.

a mi me sacan la asignación yo no tengo más nada que eso, o sea el día de mañana yo me llevo a separar o llega a pasar algo y yo tengo que salir a trabajar todos los días, igualmente la asignación no es que cobras un montón de plata y decís puedo vivir toda la vida sin hacer nada, pero por lo menos es diferente, es diferente el tema que ellos tienen la obra social en cambio las nenas no, también esa plata te sirve para decir, llevarla a un médico, o comprarle un remedio, darle una educación, por lo menos las mamás que tienen dos dedos de frente y piensan, en no decir cobran y dicen me la gasto en mí (Mamá, JC1).

CONCLUSIONES

El objeto de estudio de esta investigación fueron los sentidos que se configuran en torno a la inclusión escolar a partir de las políticas y las prácticas destinadas a garantizarla en el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires, desde la implementación de la AUH a la actualidad. Focalizamos en cómo las políticas orientadas a favorecer la inclusión al nivel articulan el problema de la exclusión escolar de la primera infancia, y qué estrategias se diseñan para intervenir sobre ella; así como en el estudio comparativo de las consecuencias sociales de la condicionalidad escolar que la AUH exige en territorios que se presentan con tramas disímiles de organización social.

La AUH se pone en marcha en un contexto de fuerte preocupación por la inclusión y por los mecanismos de intervención pública capaces de efectivizarla. En el campo de la política social, se traduce en una crítica a la focalización compensatoria de combate a la pobreza propia de los '90 y el uso de una retórica fundada en la igualdad y en la ampliación de derechos. Aunque en términos del diseño se trata de una política focalizada destinada a ciertos sectores sociales, avanza hacia la lógica del derecho universal en tanto tiende a extender derechos que como el salario familiar, históricamente han estado limitados a los trabajadores formales. También, porque desplaza la lógica de programas acotados y a términos propios de la focalización de los '90 para intentar constituirlos como política pública, sin cupo, como derecho de todo ciudadano que cumpla con las condiciones de acceso.

La asistencia a los niveles educativos obligatorios constituye una de las condicionalidades establecidas por la AUH, en vistas de lograr la escolarización de todos/as los niños y niñas. Pero sus consecuencias sociales debemos comprenderlas en cotidianidades escolares que las transforman. Por eso fue preciso analizar no sólo la norma, sino también el tipo de institucionalidad que se ha ido construyendo y cómo esa institucionalidad avanza o se interpone en la generación de sujetos de derecho en el modo de apropiación por parte de los distintos actores sociales.

En el caso del nivel inicial, la condicionalidad educativa involucra la sala de 5 años aunque en el caso de la Provincia de Buenos Aires, a diferencia de lo que establece la Ley de Educación Nacional, la obligatoriedad se extiende a los 4 años, lo cual amplía el desafío para garantizar la cobertura.

De este modo, la AUH se enlaza con la expansión de la obligatoriedad y con las políticas de ampliación de derechos que vienen desarrollándose a nivel nacional y provincial (la suscripción de la Convención por los Derechos del niño; la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil). Específicamente en el nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires, se enmarca en otra mirada política sobre la infancia y su protección que buscan centrarse en la necesidad de garantizar la oferta de vacantes desarrollando variadas estrategias para ampliar las posibilidades de inclusión de los que están comprendidos en el tramo obligatorio, como la organización de grupos multiedad, la oficialización y acompañamiento estatal a los jardines comunitarios y los intentos de garantizar la continuidad con las trayectorias educativas que conlleva una nueva mirada que deben desarrollar el conjunto de los actores, como pre-requisito para transformar algunas prácticas arraigadas en los jardines.

En este contexto, la inclusión escolar se define para el nivel central vía tres dimensiones interrelacionadas, que marcan el ritmo, alcances y límites de la misma al analizar las condi-

ciones y prácticas en las que ésta tiene lugar: la cobertura, la continuidad de las trayectorias y la inclusión de los/as niños y niñas con necesidades especiales.

En términos de la cobertura y de las condiciones materiales en que se desarrolla la inclusión, los actores tanto territoriales como del nivel central destacan avances, aunque todavía no se logra responder a la urgencia de partida. Por un lado, se observa un aumento de la oferta de jardines de infantes en la Provincia de Buenos Aires. En el período intercensal, esto posibilitó que la asistencia de 4 años pasara del 67% en 2001 al 81% en 2010 y en el caso de las salas de 5, del 84% al 92%. Pero estos incrementos resultan aún insuficientes y varían según los territorios. De hecho, los distritos seleccionados presentan desventajas en este sentido, ya que uno alcanza al 2001 el 70% y el 83% para sala de 4 y 5 respectivamente (distrito B) y el otro el 69% y 89% (distrito A).

Al acercarnos a los distritos, los docentes y directivos señalan una serie de condiciones materiales que al no garantizarse, obturan en la práctica los procesos de inclusión escolar. La falta de infraestructura; la dificultad de generar recursos recurrentes, por ejemplo, con la demora en la aprobación de las plantas orgánico funcionales (POF), aún cuando las creaciones edilicias han tenido lugar nuevos cargos; así como la ausencia de recursos materiales básicos en las instituciones (el agua, la luz, el espacio en las aulas y en la escuela, materiales didácticos, la falta de transporte), aparecen como los temas más urgentes para responder no solo a la numerosa matrícula que asiste a los jardines, sino para absorber la creciente demanda proveniente del aumento poblacional vertiginoso que vio emerger y consolidarse nuevos barrios en los últimos años. Como señala Terigi (2009), la educación escolar de niveles básicos es un servicio que requiere de distribución territorial para cumplirse, pero las dinámicas demográficas de las ciudades generan escenarios no anticipados por el planeamiento, y como consecuencia, las administraciones tienen dificultades para construir a tiempo la infraestructura escolar necesaria para asegurar el ingreso oportuno y las condiciones de escolarización adecuadas. Así, como hemos señalado en el caso del distrito A, los procesos de segregación urbana impactan en la educación: la escuela es testigo activo de las distancias sociales y culturales, y no siempre logra alejarse del reforzamiento de las desigualdades entre quienes habitan una misma ciudad. En ese distrito, además, los Jardines Comunitarios no constituyen una modalidad organizada y articulada de oferta escolar, sino una oferta dispersa, escasamente regulada y sobre la que se conoce poco.

Así, la insuficiencia en la cobertura genera dinámicas que atentan contra el cumplimiento de derechos que como la educación, la salud y la seguridad social se consideran interrelacionados: desde competencia por las vacantes; certificación de la AUH sin acceso a la escuela; hasta desentendimiento por ambas cuestiones. En este sentido, entre la promoción del derecho a la educación, la condicionalidad educativa y la ausencia de vacantes, se producen una serie de prácticas que expresan las dificultades del Estado para cumplir con las garantías que supone el derecho. La falta de oferta suficiente se resuelve en un distrito vía la firma de libretas en todos los casos que las familias soliciten la vacante; definición que evidencia una tensión entre el despliegue de un mecanismo de responsabilización estatal vía la "certificación oficial de la demanda" ante la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños/as en el nivel inicial, y la insuficiencia de las acciones desarrolladas para universalizar ese derecho; o distritos donde no se firma la libreta como si asistieran a la escuela cuando no cuentan con vacante; lo cual deviene en dificultades para percibir la AUH.

A nivel de las instituciones, hay coincidencia con el nivel central respecto de la relevancia de la inclusión al jardín de infantes de todos/as los/as niños/as en edad escolar. Sin embargo, los

modos de apropiación de las otras dimensiones prioritarias desde el discurso oficial sobre la inclusión varían, y por ende también los problemas que debieran afrontarse.

En primer lugar, se observa un sentimiento ambivalente respecto de la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales, que se expresa en las prácticas y en las interacciones. Aunque la mayoría expresa acuerdo con la inclusión escolar, algunas veces se expresan sensaciones de cierto tedio frente a situaciones que no logran dominar y que dan como resultado aquello que nominamos como “labilidad del servicio”, que constituyen los atributos de lo que Kessler (2004) conceptualiza como “escolaridad de baja intensidad” para el nivel secundario. Pero si en el secundario el autor refiere al vínculo de los adolescentes con la escuela; aquí referimos a las condiciones inestables de la oferta, tales como el cursado con horario reducido para niños con necesidades especiales, por ejemplo, debido a la falta de apoyo de docentes especializados.

En segundo lugar, una labilidad del servicio vinculada a las dificultades del trabajo en barrios catalogados como difíciles, y que se expresa en dificultades para la continuidad de las trayectorias debido al ausentismo docente. Es de aclarar que estas situaciones son más severas en instituciones que se arraigan en territorios con escasa articulación interinstitucional y en la que los jardines trabajan en situaciones de mayor soledad.

A estas condiciones que afectan la inclusión escolar para todos los niños y niñas, se le suman aquellas procedentes de los modos de apropiación de la AUH. Así como la política propone considerar a los perceptores como sujetos de derecho, los actores institucionales reinterpretan mayormente de modo coactivo la condicionalidad escolar que ésta supone. Un ejemplo elocuente es el de una entrevistada que afirma que al momento de certificar la asistencia en la Libreta Nacional de Seguridad Social, “les mienten”, *les pedimos que los nenes tengan un mes de asistencia seguido por lo menos. Si no los traen los padres no están cumpliendo con el derecho a la escolarización de sus hijos*. Esta coacción hacia las familias no se desarrolla en el marco de plenas garantías del derecho a la educación. Esta escuela se localiza en un territorio en el que la oferta educativa hacia la primera infancia es insuficiente. Ejemplos como éstos muestran la pervivencia de modos de percepción y sociabilidad propios de la fase neoliberal que pueden atenuar los impactos de la articulación entre AUH y escolarización aún en cuestiones que esta política se ha propuesto transformar, tanto desde la norma como desde la institucionalidad. Asimismo, vuelve a colocar la preocupación por el ausentismo en los estudiantes desplazando la mirada del ausentismo docente.

El desafío reside, entonces, en la posibilidad de consolidar experiencias de cuidado de la primera infancia desde las escuelas y en articulación con otras políticas sociales; y que en el campo educativo contribuya a poner en cuestión tanto la tradicional fragmentación de la oferta según el origen socioeconómico de las familias como las prácticas expulsoras de las instituciones educativas para avanzar en la garantía del derecho a la educación de los/as niños/as de todos los sectores sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRENACCI, L y SOLDANO, D. (2006) "Aproximaciones a las teorías de la política social a partir del caso argentino", en ANDRENACCI, L. (comp.) *Problemas de la política social en la Argentina contemporánea*, Bs As: Prometeo.
- BALL, S. (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica", en *Paginas 2*, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba (2/3) 19-33
- BOLTANSKI Y CHIAPELLO (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1987, "Estructuras, habitus y prácticas", en GIMÉNEZ, G. (comp.), *La teoría y el análisis de la cultura* (402-405). Guadalajara: SEP/COMECOS/UdeG.
- BOURDIEU, P. (2002 [1979]) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CALVI, G; CIMILLO, E. Y CHITARRONI, H. (2011) "Alcances y límites de la AUH en los primeros meses de su implementación", Ponencia presentada al 10mo. Congreso Nacional de ASET, Bs As, 3 al 5 de agosto.
- CARDARELLI, G. y WALDMAN, L. (2009) "Educación Formal, No Formal e Informal y sus parecidos de familia", en: http://www.derechoseducacion.org.ar/derechos/images/pdf/enc_ed_no_formal_graciela_cardarelli.pdf, acceso
- CASTEL, R. (1998) "La lógica de la exclusión social", en BUSTELO E. y MINUJIN A. (comps) *Todos entran, Argentina*: Santillana, UNICEF.
- CERLETTI, A. (2010) "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas", en *Acontecimiento*, N° 38-39, Buenos Aires. Disponible en: http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti.pdf
- DANANI, C. (2008) "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad", *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1):39-48, janeiro/abril 2008
- DANANI, C. (2012) "El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo", en GLUZ y ARZATE SALGADO, *Debates para una reconstrucción de lo público en educación*. Bs As: UNGS-UAEM
- DANANI, C. y HINTZE, S. (Coord.) (2011) *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*, Bs As: Ed. UNGS.
- DIKER, G. (2002) *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. OEI.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas", en DUSCHATZKY (Edit.), *Tutelados y Asistidos*. Bs As: Paidós-Tramas sociales.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983, "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. En: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- ESQUIVEL, V. ; FAUR, E. y JELIN, E. (2012), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*, Bs As: IDES.
- FAUR, L. (2012), "El cuidado infantil desde la perspectiva de las mujeres-madres. Un estudio e dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires", en ESQUIVEL, V. ; FAUR, E. y JELIN, E. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", en *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, N° 115,abr.-jun.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996), *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FLEURY, S. (2006); "Democracia, Ciudadanía y Políticas Sociales" en *Revista Salud Colectiva*, Buenos Aires, 2(2):109-112, Mayo - Agosto,
- FORNI, P. (2004), *Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base*. Serie Doc. de Trabajo Fac. Cs Soc., N° 029, IDICSO – FSOC-USAL.
- FRASER, N. (1999), "Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente", en *Ecuador Debate*, Quito: Revista del CAAP, N° 46.
- GENTILE, M. F. (2011), "Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables", en COSSE, I., LLOBET, V., VILLALTA, C. Y ZAPIOLA, C. (comps), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y América Latina (siglos XIX y XX)*, Buenos Aires: Editorial Teseo.
- GENTILI, P. (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, N° 49.
- GENTILI, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: SXXI/CLACSO
- GLUZ, N. (2006) *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- (2012) "Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la

- exclusión en las políticas educativas argentinas”, en GLUZ, N. y ARZATE SALGADO, J. (coord.), Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales, Buenos Aires: UNGS-UAEM.
- (2013) “Educación y emancipación: alternativas escolares en movimientos sociales (2006- 2010)”, Tesis de doctorado en educación, Buenos Aires, FFyL UBA, mimeo.
- GLUZ, N. y RODRÍGUEZ MOYANO, I. (2011) “Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires” En: ["http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf"](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf)
- (2013) “Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, N° 21 En: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- GRASSI, E. (2002) “El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90”, Ponencia presentada al PRIMER CONGRESO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Buenos Aires: UNQ. En: http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp
- HINTZE, S. y COSTA, M. (2010) “De la sociedad de beneficencia a la asignación universal”, Ponencia presentada en el Ciclo de Debates 2010 El Conurbano Bonaerense frente al Bicentenario: Balances y perspectivas, ICO-UNGS, Buenos Aires, 2 de septiembre.
- KANTOR, D. y KAUFMANN, V. (2008) *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*, Buenos Aires: CEDES-Fundación C&A.
- KAROLINSKI, M. (2012) “Políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires: avances, tensiones e interrogantes de un proceso en construcción”, Ponencia presentada en las III Jornadas Nacional y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Temas de Educación, CABA, 3 y 4 de diciembre, IICE-FFyL-UBA.
- KAROLINSKI, M. (2013) “¿De lo asistencial a lo pedagógico? Implicancias del proceso de oficialización de los jardines comunitarios en el trabajo de las educadoras”. Ponencia presentada en Jornadas “*Género, Políticas y Trabajadoras/es del Cuidado: Miradas comparativas*”. UNGS, 15 de octubre de 2013.
- KESSLER, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- KESSLER, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós,
- KESSLER, G. (2010) Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?
- LLOBET, V. (2011) Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico, En: Fractal, Revista de Psicología, UFF; Río de Janeiro, V 23, N°23
- MALAJOVICH, A. (2010) “Deudas educativas con la primera infancia”, en *Voces en el Fénix*, N°3. En: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/8malajovich_3_0.pdf
- MERKLEN, D. (2004/5) Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. *Laboratorio/n línea* [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53. En: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm
- MICHI, N. et al (2012) “Los sentidos construidos en torno a la relación entre inclusión escolar y prácticas de educación social”. Informe final, ISTLyR, Convocatoria “Conocer para Incidir”-INFD-2009. Mimeo.
- MINUJIM, A. Y GRONDONA, A. (2013) “Pobreza, necesidades y derechos. Definiciones en disputa”, en *Voces en el fénix* N°22, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-22>
- MONTESINOS, M. P. y SINISI, L. (2009) “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas Socioeducativos”, en Cuadernos de Antropología Social, Buenos Aires: FFyL – UBA, N° 29.
- MOREIRA, C; RAUS, D. y GOMEZ LEYTON, J. C. (coord.) (2008) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*, Ed. TRILCE, Montevideo.
- REDONDO, P. (2012) “Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina”, en *Propuesta educativa*, Año 21, Vol 1, N° 37. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/37.pdf>
- SADER, E. (2008) *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*, Buenos Aires: CTACLASO.
- SCHUSTER, F. (2005) “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva”, en SCHUSTER, F.; NAISHTAT, F., NARDACCIONE, G. y PEREYRA, S. (comps) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires: Prometeo.
- SITEAL (2013) *La situación de la primera infancia en Argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Córdoba: Fundación Arcor.
- SVAMPA, M. (2006) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- SVAMPA, M. (2008) *Cambio de época. Movimientos sociales y Poder Político*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- SVERDLICK, I y AUSTRAL, R (2013) *La situación educativa en Argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010*, Buenos Aires: FRECSE-Campaña argentina por el derecho a la educación.
- TENTI FANFANI, E. (1991) “Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo”; en: ISUANI, E., LO

- VUOLO, R. y TENTI, E., *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: CIEPP- Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERIGI, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas*. Buenos Aires: OEA.
- TERIGI, F. (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”, en *Quehacer educativo*, N° 100.
- TERIGI, F. (coord.) (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC/OEI.
- THWAITES REY, M. (2004) *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*, Buenos Aires: Prometeo.
- THWAITES REY, M. (2005) “Estado: ¿Qué Estado?”, en THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A. (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Buenos Aires: Prometeo.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes*, Buenos Aires: Manantial-FLACSO
- VAN ZANTEN, A. (2008) “¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En: TENTI FANFANI, E. (comp.) *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*, Buenos Aires: IIPE UNESCO/SXXI Editores.

FUENTES

CGE-DGCyE, Res. N° 65: “Programa de apoyo y acompañamiento a las experiencias educativas de nivel inicial de carácter comunitario”.

Decreto N°1602/09, Asignación Universal por Hijo para Protección Social, 2007.

DIE-DGCyE, Relevamiento Anual, 2009.

DIE-DGCyE, Relevamiento Inicial, 2013.

INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007.

Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil N°26.233, 2007.